د. أنطوان صيّاح

كيفيّات التعليم والتعلّم



دار النهضة العربية

كيفيّات التعليم والتعلّم

كيفيّات التعليم والتعلّم

إعداد الدكتور أنطوان صياح



دار النهضة العربية

رقم الكتاب :17198

اسم الكتاب :كيفيّات التعليم والتعلّم

المؤلف :د. أنطوان صيّاح

الموضوع :أدب

رقم الطبعة :الأولى

سنة الطبع :2012م. 1433هـ

القياس :17 × 24

عدد الصفحات :142

منشورات : دار النهضة العربية

بيروت ـ لبنان

الزيدانية ـ بناية كريدية ـ الطابق الثاني

تلفون : 736093 / 743167 / 743166 ـ 1 ـ 961 +

فاكس : 736071 / 735295 ـ 1 ـ 961 +

ص ب : 0749 ـ 11 رياض الصلح

بيروت 072060 11 ـ لبنان

بريد الكتروني: e-mail: darnahda@gmail.com

ISBN 978-614-402-446-1

محتويات الكتاب

مّقدّمة

«كيفيّات التعليم والتعلّم» كتاب جديد يضاف الى الفيض الكبير من النتاج التربوي الّذي يصدر في العالم العربي في مختلف بلدانه وجامعاته والّذي يشتمل على ما هو معرّب، ما هو ذاتي نابع من خبرة معاشة وما هو نتاج أبحاث جامعيّة؛ وقد يكون التساؤل حول ماهيّة هذا الكتاب في محلّه، إذ ما هو موقع هكذا كتاب بين هذا النتاج الغزير، وما الّذي يدفع الى وضع هكذا كتاب؟

إنّ المطّلع على النتاج التربوي الصادر في العالم العربيّ ليتساءل : ما الّذي ينقص ادبنا التربويّ ليلبّي حاجات المعلّمين والتربويين العرب في العصر الراهن؟ هل نحن بحاجة الى كتب نظريّة تنقل الينا نتاج الابحاث التربويّة التي تدور في العالم أم نحن بحاجة الى كتب تعالج نتائج تجربة هذه النظريّات على ارض واقعنا التربوي؟ هل نحن نلمّ بأدقّ تفاصيل ممارساتنا التربويّة وننظر اليها على اساس العلم التربوي الاختباري الحديث؟ ألا زلنا نكتفي بما تعلّمناه من خبراتنا غير آبهين لما قدّمته العلوم التربويّة والعلوم النفسيّة من إسهامات جوهريّة في فهم العمليّة التربويّة التعليميّة التعلّميّة؟ أليس هناك من نواحٍ عمليّة يوميّة يعيشها المعلّم تحت ضغط السرعة في الاستجابة لمتطلّبات العمل التربوي اليومي فلا يأخذ وقته في التفكير فيها وتبقى اسيرة الممارسات المعهودة التي قد لا تكون مجدية تربويّاً؟ أليس هناك من مواقف تربويّة نرفض أن نعيد النظر فيها معتبرين أنّه ليس هناك من مبرّر لاعادة النظر هذه

مع علمنا أنّ النتائج الّتي نتوصّل اليها يمكن ان تتحسّن جرّاء إعادة النظر هذه؟ هذه الاسئلة وغيرها دفعتنا الى وضع هذا الكتاب الّذي ياتي استجابة للعديد من الدوافع التي يمكن ايجازها على الوجه الآتي :

1 _ الإفادة من النتائج الّتي توصّلت اليها مراكز الأبحاث العالميّة في ميادين العلوم التربويّة والنفسيّة والاجتماعيّة واللسانيّة ومن خلاصة الخبرات التربويّة النابعة من الممارسات اليوميّة التي تتلاقى مع هذه النتائج، وتؤكّدها وتعطي المعلّم شواهد على صحّة ممارسته اليوميّة، وهو ، في راينا ، بأمس الحاجة الى هكذا شهادة تؤكّد سلامة ما يقوم به من ممارسة يوميّة قد تأتي تحت ضغط السرعة في الإستجابة لموجبات العمل التربوي الصفّي اليومي الّذي يستوجب الارتجال المضبوط في العديد من الاحيان.

2 _ الإضاءة على بديهيّات تربويّة نعمل بها دون أخذ الوقت للتفكير فيها، نؤكّدها دون دليل علميّ على صحّتها، نسير عليها مطمئنّين وهي قد لا تبعث على الإطمئنان وقد لا تصمد ربّما أمام نتائج البحوث التربويّة الحديثة، وليس لنا الجرأَة العلميّة على التساؤل حولها خوف اضطرارنا الى تغيير طرائق عملنا التربوي اليومي.

3 _ إيضـاح مـا يمـرّ عليـه معـدّو المعلّمـين في سـائر مراحـل التعليـم مـرور العـارف، المتيقّـن مـن معرفتـه، الّـذي لا يـرى ضرورة للتوسّـع في مـا هـو مفـترض أن يكـون واضحـاً ومعلومـاً ولا يسـتحق النقـاش

والتشارك فيه بالخبرة على الأقلّ، وهوفي الحقيقة ليس كذلك، إذ تعروه مساحات غير واضحة وغير مضيئة لأنّها غير معرّضة للضوء الكاشف الذي تلقيه التجربة اليوميّة النابعة من الممارسة التربويّة الساعية للتقدّم وتؤكّده نتائج البحوث العلميّة.

4 _ الإجابة عن تساؤلات المعلّمين وحيراتهم المستبدّة بممارساتهم اليوميّة التي تدفعهم الى التراجع الى تطبيقات مألوفة غير انّها غير اكيدة وغير مضمونة النتائج، والتي قد لا تكون لهم الجراة في البوح بها وفي التساؤل حولها وفي المشاركة مع الزملاء في طرحها على بساط البحث والنقاش.

5 _ سؤال العلوم التربويّة والنفسيّة والاجتماعيّة واللسانيّة عن نواحي عمليّة تطرح في الصفّ وتعود في جوانب منها الى كلٍّ من هذه العلوم لاستبيان مدى صحّة الممارسات الّتي نقوم بها وتأكيد صوابيّتها استناداً الى نتائج الدراسات العلميّة المنشورة، او طرح تساؤلات على هذه العلوم وانتظار الأجوبة حولها لأنّ الميدان التربوي ميدان دائم الحراك يتطلّب المرافقة الدائمة بالأبحاث التربويّة التي تضيء خفاياه وتنير دربه.

لـكلّ ذلـك كان هـذا الكتـاب الّـذي نامـل منـه ان يسـاهم في مسـاعدة المعلّمـين، كل المعلّمـين، عـلى إنـارة دروب ممارسـتهم التربويّـة وفتـح آفـاق جديـدة نحـو التعلّـم الدائـم الّـذي لا يمكـن لمعلـم أن يتجـدّد إلاّ بـه، ودفعهـم الى طـرح التسـاؤلات التربويّـة التـي تسـبق كلّ تقـدّم وترافقـه، ومسـاعدتهم في التشـارك مـع زملائهـم عـلى سـلوك طريـق

التعـاون المـؤدّي الى التقـدّم التربـوي الـذي لا مفـرّ منـه في زمـن العولمـة والسرعـة.

وقد نظمّنا كتابنا هذا في اربعة عشر فصلاً انقسمت في إتّجاهين اساسّيين دارالإتّجاه الأول حول مفاهيم تربويّة ثبتت صحّتها بنتائج الدراسات التربويّة والنفسيّة والاجتماعيّة واللسانيّة، ودار الإتّجاه الثاني حول مفاهيم تربويّة جوهريّة معروفة منذ القديم غير أنّ الأحوال الحاضرة التي تعيشها حضارتنا في الألفيّة الثالثة تتطلّب إعادة التركيز عليها في ظلّ ما نشهده في أيّامنا هذه من صعوبات مجتمعيّة قد يمكن للتربية أن تؤدّي دورها في معالجتها إذا ما تهيّأ المربّون والمعلّمون لذلك بصورة خاصّة. فدار الفصل الأوّل حول الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم محلّلين ركائز هذه الممارسة ومفنّدين دواعي الأخذ بها ومبيّنين إهميّتها للمعلّمين وضرورة السير بموجباتها إذا ما كان للمعلّمين ان يكونوا فاعلين في تقدّمهم المهني، وهو ما عليهم القيام به في ظلّ التغيّر الكبير الّذي تشهده ساحة التعليم في العصر الحاضر لناحية المتعلمين ولناحية ما يتعلّمه المتعلّمون خارج المدرسة من وسائل الإعلام والترفيه وغيرها والّذي أصبح يعادل ،إن لم يفق، ما يتعلّمونه داخل المدرسة.

وكان للفصل الثاني، على عكس جري العادة التربويّة في معالجة طرائق التعليم، أن يعالج طرائق تعلّم المتعلّم بالاستناد الى ما قدّمته الدراسات المعرفيّة في الذكاء وأنواعه وفي شخصيّات المتعلّمين المتعدّدة، مركّزاً في ذلك على أنّ المجدي في هذا الباب إنّما هو الإنطلاق من طريقة تعلّم المتعلّم لأنّه هو الّذي يتعلّم وهو الّذي يبني معرفته

بنفسه، وهو الّذي يجب علينا ان ننطلق من مميّزات شخصيّته ومن خصائصه المعرفيّة للوصول الى وضع الطرائق التعليميّة المناسبة لتقدّمه في التعلّم. ولعلّ أكبر الإخفاقات التربويّة إنّما تعود الى إهمالنا هذه المميّزات التي لا مناص من أخذها بعين الاعتبار إذا ما أردنا لتعليمنا النجاح في دفع المتعلّم الى التقدّم في تعلّمه.

ولعلمنا بالممارسة التربويّة اليوميّة أن مسالة تحديد الأهداف التربويّة التعليميّة تشكّل نقطة ضعف عند المعلّمين لاعتبارهم أنّها من البديهيات التي لا تستحق أن يخصّص لها الوقت لاعتبارها معروفة وواضحة، وهي ليست كذلك، عملنا على وضع الفصل الثالث الّذي يدور على تحديد الأهداف التربويّة التعليميّة بطريقة عمليّة يفيد منه المعلّم إفادة كبيرة في توضيح ما يبني عليه ممارسته التربويّة اليوميّة من أبعاد تطال أكبر أهداف التعليم، ممّا يؤمّن الربط بين الممارسة اليوميّة والأهداف العامّة والخاصّة للمواد وللنشاطات التربويّة التي يقوم بها المعلّم في كلّ ممارسة تربويّة يوميّة. ودار الفصل الرابع حول الإجابة على سؤال ملحّ عند المتعلّمين ويرى المعلّمون صعوبة في الإجابة عنه وهو السؤال الآتي: لماذا أتعلّم؟ إذ غالباً ما يطرحه المتعلّمون على معلّميهم في المرحلة الثانويّة بصورة خاصّة أو قبلها. وقد حاولنا الإجابة عنه بالاستناد الى ما قدّمته الدراسات النفسيّة والدراسات النفسيّة التربويّة حول التحفيز والعوامل المساعدة في استدامته عند المتعلّمين والأدوار التي على المعلّم ان يقوم بها للعمل على التحفيز الدائم للمتعلّمين وعلى الإجابة عن السؤال الذي يؤرِّقهم حول الجدوى من التعلّم.

وإذا كان التفكير يشكّل الملكة الأولى التي على الإنسان أن يسعى الى تطويرها ليلبّي مطالب الحياة المتنوّعة والمعقّدة، فإنّ العمل لم يعد يقتصر على التربية على التفكير فقط إنّما تعدّى ذلك الى التربية على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير الإهتمامي، لما لهذه الإنواع من التفكير من أهميّة في مواجهة المتعلّم للأوضاع المستجدّة في المجتمع المعاصر الكثير التعقيد. هذا ما عالجه الفصل الخامس من هذا الكتاب مركّزاً على أهميّة التوجّه العملي في مساعدة المعلّمين والمتعلّمين، على حدٍّ سواء، على ممارسة هذه الأنواع من التفكير لما فيها من فائدة عميمة على المتعلّمين وعلى المجتمع.

وقد دارت الفصول ذات الأرقام الآتية: السادس والعاشر والحادي عشر، حول التربية على تحمّل المسؤوليّة والتربية على الحوار والتربية على التعلّم الدائم، وهي من الأهداف المعروفة للتربية والتعليم منذ قديم الأزمان، غير أنّنا وجدنا ضرورة إعادة التركيزعليها في العصر الحاضر لإلحاحها في زمن نحن بأمسّ الحاجة فيه الى تربية تفتح آفاق التواصل بين أبناء البشر من أيّ لون أو عرق او دين او انتماء من ايّ نوع كان، كما تحمّل مسؤوليّة الحياة على كوكب الأرض لكلّ إنسان، وتدعوه الى تحمّل مسؤوليّة تعلّمه الدائم في عصر التطور السريع للعلوم والمعارف والتكنولوجيا. إنّها لمهمّات أساسيّة على التربية أن تتنكّب لها قبل الاهتمام بايّ هدف آخر إذ ما جدوى تلبية سائر الاهتمامات إذا لم يكن باستطاعة الانسان ان يحافظ على الحياة ويلبّي متطلّباتها.

وانطلاقاً من المقولة الشهيرة لأحد التربويّين المعاصرين

ومفادها : «نحن نعلّم غير أنّهم لا يتعلّمون» عالجنا في الفصل السابع من هذا الكتاب مسالة التفعيل الذاتي المستقل للمسار التعلّمي للمتعلّم الّذي بنيناه على نتائج الدراسات النفسيّة والتربويّة في تفعيل المتعلّم لتعلّمه ذاتيّاً إذ إنّ الدراسات بيّنت أنّ لا نجاح للمتعلّم في مساره التعلّمي إلاّ إذا قام هذا المسار على تفعيل المتعلّم لتعلّمه تفعيلاً ذاتيّا مستقلاً يقوم على جهده هو، وعلى مساعدة المعلّمين له في مسعاه هذا. وقد أظهرت نتائج الدراسات انّ لا نتائج ثابتة للتعلّم إلاّ إذا بني على أسس التحفيز الذاتي المنطلق من المتعلّم.

وسيراً على النهج عينه في معالجة ما يساعد المتعلّم على التقدّم في تعلّمه تابعنا في الفصل الثامن دراسة أواليّات الفهم عند المتعلّمين محاولين الإجابة عن أسئلة بديهيّة يطرحها المتعلّمون على أنفسهم، على معلّميهم وعلى أهلهم. ولن تكون الإجابات صحيحة إلاّ إذا انطلقت من نتائج الأبحاث المعرفيّة التي حدّدت عمليّة الفهم ومراحله والاستراتيجيّات المطلوب استثمارها للوصول بالمتعلّم الى الفهم الأعمق والأشمل لما يتعلّمه في الصف ولما يقوم به لوحده. وقد استعنّا في ذلك بنتائج العلوم اللسانيّة في ميدان التداوليّة بصورة خاصّة.

ولأنّ علم نفس المعرفة قد قدّم مساهمات كبيرة للتربية والتعليم قمنا في الفصل التاسع بمعالجة ميدان عمليّات ما فوق التفكير مظهرين ركائزها والاستراتيجيّات المطلوب استثمارها في الوصول الى ممارسة المتعلّم هذه العمليّات بهدف جعله متعلّماً

مستقلاً يراقب بنفسه أعماله التفكيريّة ويقوّم مسارها ويبقى حيالها في حالة تيقّظٍ دائم تسمح له أن يفيد من النتائج التي يتوصّل اليها في تحسين طرائق تعلّمه المستقبليّة وفي تحسين طرائق معالجته للمشكلات التي يمكن ان تعترضه في حياته.

ولأنّ المتعلّم يسعى دوماً الى النجاح في تعلّمه ولأنّه لا يوفّق دوما في هذا المسعى لأسباب متعدّدة قامت دراسات عديدة بتبيان العلاقة بين النجاح والرسوب والثقة بالنفس عند المتعلّم، وقد أكّدت هذه الدراسات انّ ثقة المتعلّم بنفسه هي من أهم العوامل التي تساعده على النجاح في دراسته، لذلك ألحّت الدراسات النفسيّة في هذا الميدان على ضرورة العمل على استثمار الطرائق التربويّة التي تجعل المتعلّم يستعيد ثقته بنفسه ويرسّخها ويوظّفها في الإقدام في التعلّم. هذا ما عالجه الفصل الثاني عشر من هذا الكتاب.

المتعلّم والمعلّم في علاقة اجتماعيّة داخل غرفة الصفّ تتداخل فيها مؤثّرات عديدة تنعكس جميعها على المناخ الصفّي الّذي أفردنا له الفصل الثالث عشر من هذا الكتاب لما له من أهميّة في نجاح العمليّة التربويّة التعليميّة التعلّميّة التي تجري في الصفّ.

واستعرضنا في هذا الفصل نظريّتين في جعل المناخ الصفي مؤاتياً للتعلّم هما نظريّة المناخ الصفّي المبني على السيادة الذاتيّة للمتعلّم، ونظريّة المناخ الصفّي المنطلق من التحفيز الذاتي، وشرحنا ما على المعلّم القيام به من مبادرات تجعل المناخ الصفّي مؤاتياً للتعلّم المنتج، مبتعداً في ذلك عن التوتّر الذي لا يفيد في التعلّم ومستثمراً الحشريّة المعرفيّة كمحفّزٍ ذاتي يدفع بالمتعلّم للتقدّم في تعلّمه.

أمّا الفصل الرابع عشر والأخير من هذا الكتاب فدار حول باب السلطة المعنويّة للمعلّم في الصفّ، وهي مفهوم أساسيّ في إدارة الصفّ وفي تشكيل الأرضيّة اللازمة لكل تعلّم، إذ بدونها لا يمكن للمعلّم أن يعلّم ولا للمتعلّم ان يتعلّم، وهي تمثّل في الوقت عينه مثالاً للسلطة الاجتماعيّة التي سوف يكون مضطرّا للتعاطي معها في المجتمع. والسلطة المعنويّة للمعلّم في الصفّ تلتزم حدود خير المتعلّم ومتطلّبات نموّه وأهداف تربيته.

وسيظهر للقارئ أن خيوطاً متواصلة تربط فصول هذا الكتاب وتجعل منه سبيلاً للأخذ بالعديد من المبادئ التربويّة التي تجعل العمل التربوي التعليمي التعلّمي الصفّي عملاً هادفاً موجّهاً نحو الإفادة القصوى من نتائج الأبحاث التربويّة ومن الخبرة اليوميّة المعاشة التي تلتقي نتائجها مع نتائج البحوث والدراسات التي تجري في المختبرات العالميّة، ونحو طرح القضايا الّتي نبتعد عن طرحها مع علمنا الأكيد أنّنا لسنا على يقين من أنّنا نسير في ممارستنا على ما يمكن الركون اليه فيها، ونحو حمل همّ تجويد العمل التربوي في كلّ لحظة من لحظات ممارساتنا التربويّة اليوميّة، ونحو تأكيد أولويّة العمل على دفع المتعلّم الى ممارسة استقلاليّته التعليميّة، الحجر الأساس في مشروعه التعلّمي المستقبلي.

1 ـ الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم

مقدّمة

تسود أوساط المعلّمين على وجه العموم أفكار وآراء ومسلّمات يبنون ممارساتهم التربويّة التعليميّة عليها دون إعمال الفكر فيها وإظهارها للعلن وكشفها للضوء ومناقشتها مع الزملاء والمهتمّين؛ وممّا يساهم في الوصول الى هذه الأوضاع ميل المعلّمين عموماً الى عدم إعادة النظر المستمرّة في ما يقومون به في غرفة الصفّ من ممارسات قد تكون ناجحة أو لا تكون، وإعارة الاهتمام لشؤون يعتبرونها أكثر الحاحاً في العمليّة التربويّة التعليميّة الصفّيّة. فالتقدّم في العمليّة التربويّة التعليميّة التعلُّميَّة الصفّيّة يفرض في نظرنا إعادة ترتيب الأولويّات بحيث تحتلّ إعادة النظر في الممارسة التربويّة التعليميّة الصفّيّة المرتبة الأولى في سلّم اهتمامات المعلمين والإداريّين وسائر الأطر التربويّة. وقد تكون الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم أحد أهمّ المسائل الجديرة بالتوضيح والمعالجة لدورها في تفعيل البحث عن النوعيّة في الممارسة التعليميّة اليوميّة. لذلك آثرنا معالجة هذا الموضوع في هذه الدراسة علّنا نساهم في حث المعلّمين على تطبيق الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم على عملهم اليومي بهدف جعله أكثر جودة وفعاليّة عن طريق دراسة النقاط الآتية:

ماذا تعني الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم؟ ما الّذي تفترضه؟ ما

هــي دوافــع الأخــذ بهــا؟ كيــف تغــيرِّ الممارســة المفكــرةٌّ لمهنــة التعليــم طريقــة تعليــم المعلّــم؟ مــا هــي ركائــز الممارســة المفكّــرة لمهنــة التعليــم ومســتلزماتها؟ مــا هــي أهــداف الممارســة المفكّــرة لمهنــة التعليــم؟ مــا الفــارق بــين الممارســة المفكّــرة لمهنــة التعليــم والبحــث العلمــي والبحــث الاجــرائي؟ مــا هــي العوائــق التــي تحــول دون أخــذ المعلّمــين بالممارســة المفكّــرة لمهنتهــم؟ أســئلة كثــيرة ســنحاول الإجابــة عنهــا في هــذه الدراســة.

1 – ماذا تعني الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم؟

تعني الممارسة المفكرة لمهنة التعلم إِعداد المعلَّم على التفكير على ممارسته التعليمية، قبل القيام بها، أثناءها وبعدها.

تعني الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم إعداد المعلّم على التفكير على ممارسته التعليميّة اليوميّة، عن طريق تنمية قدرته على المشاهدة والمراقبة الدقيقة لكل عمل تعليميّ يقوم به وعلى التحليل والتفكير في العمل قبل القيام به، أثناءه وبعده. ويكون ذلك بالتمرّس على دراسة مجموعات من السلوكيّات المتشابهة الصادرة عن المعلّم في المواقف التعليميّة المتنوّعة بهدف اكتشاف ما يجمع بينها، ما ينتجها وما يؤمّن تشابهها. وتشتمل هذه السلوكيّات على طرائق العمل اليوميّة، المواقف الكثيرة التكرار، العادات المترسّخة عند المعلّم، السمات الشخصيّة الغالبة، دوافع التحفيز التي يتحرّك تبعاً لها، الخلفيّات الثقافيّة التي تكمن وراء سلوكيّات المعلّم، العادات التعبيريّة التواصليّة التي يلجأ اليها المعلم في تعليمه.

تقــوم هــذه الممارســة المفكّــرة عــلى حالــة مــن التهيّــؤ الدائــم للتفكــير وإعــادة النظــر والتعديــل وأخــذ القــرارات والعمــل بهــا في الممارســات

المقبلـة، والمرونـة الدائمـة في تقبّـل ضرورة التغيـير الناتـج عـن عمليّـة التفكـير هـذه؛ ولا يخفـى عـلى أيّ منّـا أنّ هـذه الحالـة الدائمـة مـن التفكـير وإعـادة النظروالمرونـة في تقبّـل التغيـير، لا يمكـن أن تنفصـل عـن الفكـر النقـديّ الّـذي ينبـع مـن الميـل التلقـائي الانسـاني نحـو التقـدّم والوصـول الى أفضـل النتائـج المرجـوّة مـن الجهـد المبـذول، والى رفـض الاسـتكانة الى النتائـج مهـما كانـت جيّـدة في المنظـور الشـخصي الّـذي يبقـى عـلى وجـه العمـوم ضيّقـاً، إن لم نقـل قـاصراً.

وتشكّل الممارسة المفكّرة في ذلك حالة متقدّمة من حالات التهيّؤ التفكيري التلقائي الذي يمارسه كلّ إنسان يُعمل عقله في ممارسة شؤون حياته اليوميّة، ممّا يدفع بنا الى القول أنّ من يمارس التهيّؤ التفكيري التلقائي يتمكّن بسهولة من الانتقال الى الممارسة المفكّرة لمهنته، كما أنّ من يقوم بالممارسة المفكّرة لمهنة التعليم لا يمكنه أن يتخلّى عن التهيّؤ التفكيري التلقائي في سائر شؤون حياته. إنّها حالة من التأهّب الفكري الدائم الذي يسبق، يرافق ويلي مهنة التعليم بهدف تطويرها نوعيّاَ، وإغنائها جودة، بما يؤدّي لإفادة المتعلّمين ولحصول المعلّم على نوع من الرضى الذاتي المعنوي الذي يبعث فيه الارتياح النفسي الضروري لمتابعة مهنته.

تقع الممارسة المفكرِّة لمهنة التعليم تحت وطأة تنازع عنصرين هما:
سرعة الاستجابة للوضعيـات المسـتجدة في غرفـة الصـف والفعاليَّـة التربويـة التعليميـة المنشـودة

وتقع الممارسة المفكّرة تحت وطاة تنازع عنصرين ضاغطين على العمليّة التربويّة التعليميّة الصفّيّة هما :

الالحـاح المتمثّـل في سرعـة الاسـتجابة للوضعيّـات التعليميّـة المسـتجدّة في غرفـة الصـفّ فالزمـن المـدرسي ملحـاح لا يقبـل التأجيـل ولا يعطـي فسـحة كبـيرة للتفكـير والتـأنّي، وللفعاليّـة التربويّـة التعليميّـة التعلّميّـة

المنشـودة في كلّ آن وأوان، إذ لا معنـى لاي سـلوك تعليمـيّ تربـويّ لا يرقـى الى الفعاليّـة القصـوى التـي تشـدّ المتعلّمـين وتحفّزهـم فتجـد مكانهـا في حيّـز النمـو المتجـاور الّـذي قـال بـه عـالم النفـس فيغوتسـكي.

2 - ما هي دوافع الأخذ بالممارسة المفكّرة لمهنة التعليم؟

أتت الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم كردّة فعلٍ على اكتفاء المعلّمين عموماً بالشعور العام القائم على الارتياح الى الممارسة التعليميّة الذي يشلّ عندهم كلّ قدرة على الابتكار، وعلى عدم تهيُّبهم الاوضاع التعليميّة الجديدة ممّا يؤدّي الى السقوط في النمطيّة والى عدم تلبية متطلّبات الوضعيّات التعليميّة المستجدّة للمتعلّمين، وعلى ميل المعلِّمين الى البحث عن الوصفات الجاهزة من الدروس النموذجيّة التي يطالبون بها أثناء إعدادهم في كلّيّات التربية ومراكز الاعداد، ومن الوسائل التربويّة التي قد تتناسب أو لا تتناسب مع الوضعيّات التربويّة التعليميّة الصفّيّة المستجدّة، وعلى الافراط في الاعتماد على المعارف العلميّة التي تميل الى التخصّص غير عابئين بضرورة خضوع هذه المعارف الى عمليّة النقل التعلّمي التي يجب اللجوء اليها عند نقل ايّ مفاهيم علميّة الى غرفة الصفّ.

اذا كانت هذه الدوافع تشكّل العوامل السلبيّة التي تدفع للأخذ بالممارسة التعليميّة المفكّرة لمهنة التعليم فإنّ عاملاً ايجابيّاً مهمّاً يدفع الى الأخذ بها يكمن في جعل الطالب المعلّم والمعلّم الممارس لمهنته في عمله اليومي شريكاً كاملاً في إعداده المستدام متحمّلا مسؤوليّة

تجعل الممارسة المفكرة لمهنة التعليم المعلِّم شريكاً كاملاً في إعداده، متحمِّلاً مسؤوليَّة الانخراط في مشروع تغيير عاداته واساليب عمله وطرائق إدارة صفِّه وكيفيات تدخله مع المتعلِّمين

الانخراط في مشروع تغيير عاداته واساليب عمله وطرائق إدارة صفّه وكيفيّات تدخّله مع المتعلّمين في صفّه، وهذا التغيير لا يُفرض من الخارج كما أنّه لا يُؤتي ثماره إذا لم ينبع من قناعة المعلّم بضرورته.

ولا يخفى ما للتعقيد المتزايد الذي يعيشه المجتمع المعاصر والذي يفرض نفسه على المتعلّمين والمتمثّل في اكتساح التكنولوجيا لاوقات المتعلّمين خارج المدرسة وداخلها، وفي الميل المتزايد لدى المتعلّمين إلى عدم التسليم طوعاً بما يطلبه المعلّم وبما تطلبه الادارات المدرسيّة، وفي التفاوت في مواقف الأهل من تعليم أولادهم وتربيتهم ممّا يؤدّي الى انتقالهم من الاهتمام المفرط الى الاستقالة الكاملة، من أثر على ضرورة الأخذ بالممارسة المفكّرة التي تسمح للمعلّم بالتأقلم الناجح مع الاوضاع المستجدّة في تعليمه.

أمّا الدوافع الأخرى التي تفرض الأخذ بالممارسة التعليميّة المفكّرة فهي تعود في نظرنا الى :

- تعويض النقص في الاعداد المهني للمعلّمين القائم على نقل المعارف دون الاهتمام بالبناء الفكري للمعلِّم الملازم للممارسة التعليميّة.
- الدفع المتزايد نحو تمهين التعليم عن طريق ردم الهوّة بين الاعداد النظري والممارسة العمليّة.
- المساهمة في فهم التعقيد المتزايد للأوضاع التعليميّة وفي وعي الصعوبات التعليميّة التعلّميّة التي يعاني منها المتعلّمون في تعلّمهم.
- مساعدة المعلّمين على تلبية متطلّبات مهنة التعليم الكثيرة وهي

المهنة الانسانيّة البالغة التعقيد.

- مساعدة المعلّم على فهم شخصيّة المتعلّم المتميّزة وعلى تقبّل فكرة التعاون مع الزملاء.

- تنمية الميل عند المعلّمين نحو التجديد التعليمي والتعلّمي على حد سواء.

3 – كيف تتغيّر طريقة تعليم المعلّم؟

لا تتغيَّر طريقة تعليم المعلِّم إِلاَّ إذا تغيَّرت مواقفه وتصوراته وقيمه وطرائق تفكيره وعمله.

ممّا لا شكّ فيه أنّ تغيير طريقة تعليم المعلّم اي طريقة إدارته لصفّه وطريقة تعاطيه مع المتعلّمين وطريقة تواصله معهم لفظيّاً وإشاريّاً وطريقة تعامله مع المادّة التعليميّة التي يقوم بتدريسها وطريقة تعامله مع زملائه ومع الاداريّين في المدرسة ومع الاهل،وطريقة معالجته للتعب الّذي يعانيه من جرّاء الاعمال الكثيفة المطلوبة منه كل يوم من أيّامه التعليميّة وللقنوط الّذي يصيبه جرّاء الاخفاقات التي يعيشها في مراحل حياته المهنيّة المختلفة، إنّما يعود في جوهره الى قبول التغيير على المستوى الشخصي والمهني وتقبّل نتائجه والسعي اليه على أنّه خشبة الخلاص في الظروف الصعبة والمستجدّة التي يعيشها المعلّم في يوميّاته مع متعلّميه؛ وبذلك فطريقة تعليم المعلّم لا تتغيّر إلاّ إذا تغيّرت مواقفه وتصوّراته وقيمه وطرائق تفكيره وعمله؛ والمعوّل عليه في كلّ ذلك يكمن في استعداده لقبول التغيير وللأخذ بما يستلزمه من تغييرات على مستوى التفكير والتنفيذ العملي.

وتغيير طريقة التعليم هذه لن تمرّ دون تغيير في الطباع والقيم والمواقف والنظرة الى الذات، الى المتعلّمين والى ماهيّة التعليم، وفي تعديل في ملامحّ الشخصيّة وفي صورة الذات وفي طرق تحقيق هذه الصورة، ممّا يؤدّي الى تبلور الهوّيّة الذاتيّة للمعلّم التي هي في تشكّلٍ دائم مع نمو المعلّم في عمله المهنيّ .

تغيــير طريقــة التعليــم يــؤدي إلى تغيــير في الطبــاع والقيــم والمواقــف والنظــرة إلى الــذات، إلى المتعلِّمــين، وإلى ماهيَّــة التعليــم..

4 – ركائز الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم ومستلزماتها:

تفترض الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم ركائز أساسيّة تقوم عليها وهي:

- ثقافة نظريّة واسعة في ميدان العلوم المعرفيّة في التفكير وطرائقه وفي الخلفيّات النفسيّة للسلوك الانساني بوجه العموم ودوافعه ومحرّكاته .
- وصف السلوكيّات الانسانيّة وصفاً دقيقاً قبل الانتقال الى التفتيش عن اسبابها ودلالاتها وعدم الوقوع في خطأ التسرّع في التبريرات غير المبنيّة على اسس علميّة ثابتة.
- التريّث في تفسير السلوكيّات الانسانيّة وفي تبيان دلالاتها.
- قناعة راسخة بأنّ بناء الهوّية الذاتيّة في العمل وعن طريقه عملُ مستمرّ وتأهيل مستدام يستمدّ طاقته الذاتيّة من الاحداث والخبرات والاختبارات واللقاءات اليوميّة في ميدان العمل مع كلّ من نعمل معهم.
- اعتبــار المعلّــم نفســه جــزءاً لا يتجــزّأ مــن المشــكلة التــي يعالجهــا في ممارســته التعليميّــة، والتفكــير في علاقتــه بالمعرفــة، بالمتعلّمــين، في

بناء الهويَّة الذاتيَة في العمل وعن طريقه عمل مستمرٌّ وتأهيل مستدام.

فهمه للسلطة في الصفّ، للتعاون الّذي يجب أن يسود في العمل التربوي وللفعاليّة في التعليم.

- الجرأة في اعتماد نهج الفكر المتقبّل للتغيير ولما يتطلبه من جهد وتضحيات وطول أناة وصبر على الذات وعلى الآخرين.

جعل المعلِّم شريكاً كاملاً في مشروع بناء شخصيَّته التعليمية بناء متكاملاً يعتبر التأهيل التعليمي عملاً مستداماً قائماً على التفكير في الممارسة

5 – أهداف الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم :

تهدف الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم الى تحقيق الأهداف التربويّة الآتية :

- تدريب المعلّم على التوسّع في البحث عن ابعاد الوضعيّات التعليميّة وعن التحدّيات التي تطرحها على المتعلّمين في تعلّمهم.
- تطوير طرائق العمل التربوي التعليمي تطويراً يجعلها أكثر ملاءمة للوضعيّات التعليميّة الشديدة التعقيد والتنوّع والتغيّر تبعاَ لكلّ عمرٍ ومرحلة نمو ولكل بيئة تعليميّة.
- تنمية صورة الذات عند المعلّم كممارس مفكّر يتطوّر ويتقدّم بعد كل ممارسة تعليميّة بانياً شخصيّته التعليميّة.
- اكساب المعلّم رأسمال كبير من المواقف والمهارات والقدرات والكفايات قابل للإستثمار في الوضعيّات التربويّة التعليميّة المستجدّة.
- الالتزام بما تنتجه الممارسة المفكّرة من قواعد عمل وتوجّهات

تؤدّي الى تعديل في السلوكيّات الناظمة لمهنة التعليم.

- جعل المعلّم شريكاً كاملاً في مشروع بناء شخصيّته التعليميّة بناء متكاملاً

يعتبر التأهيل التعليمي عملا مستداماً قائماَ على التفكير الدائم في الممارسة.

البحث الإجرائي عمل المعلِّم الباحث عن حلول للمشكلات التربوية التعليمية الصفيَّة. أما الممارسة المفكرة فهي توجُّه عام في إِعمال العقل في المشاهدة والتحليل وفي اقتراح الحلول النابعة من التفكير قبل العمل، فيه وبعده

وربّ سائل يتساءل عن الفارق بين الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم والبحث التربوي والبحث الاجرائي.

البحث التربوي عمل الباحثين الذين يكشفون عن المشكلات التربويّة التي يعاني منها النظام التعليمي في مكوّناته كافّة، يطرحون حولها الفرضيّات ويؤكون صحّتها أو عدم صحّتها بالدليل التجريبي ممّا يساهم في المساعدة في طرح الحلول للمشكلات وفي اعتمادها بما يساعد في انتاجيّة أفضل تنعكس ايجاباً على كل المشاركين في العمل التربوي. والبحث الإجرائي عمل المعلّم الباحث الذي يسعى لايجاد الحلول للمشكلات التربويّة التعليميّة الصفّيّة التي يلاحظها عند المتعلّمين، ويكون ذلك عن طريق اعتماد الاسلوب العلميّ التجريبي في حلّ المشكلات انطلاقاً من توصيف المشكلة وطرح الحلول وتجريبها وتبيان مدى صلاحيّة اعتمادها في حلّ هذه المشكلة في صفّه. والمعلّم الّذي يقوم ببحث إجرائي معلّم باحث يعتمد الاسلوب العلمي التجريبي الذي يستلزم منه جهداً ووقتاً والتزاماً دقيقاً بالأسس العلميّة المعروفة في الابحاث العلميّة. أمّا الممارسة التعليميّة المفكّرة لمهنة التعليم فهي توجّه عامّ في اعمال العقل في المشاهدة والتحليل وفي طرح التفسيرات وفي اقتراح

الحلول النابعة من التفكير في الممارسة التعليميّة قبل العمل وفيه وبعده.إنّها الأرضيّة التي تحمل التيقّظ الدائم عند المعلّم لكل عمل يقوم به وهو بذلك يؤسّس للبحث الاجرائي الذي يتطلّب الكثير من الوقت والجهد.

6 – العوائق التي تحول دون أخذ المعلّمين بالممارسة المفكّرة لمهنة التعليم؟

من المعلوم أنّ من أصعب ما يواجهه الإنسان في حياته هو تغيير عاداته التي يكون قد ارتاح اليها ودخلت في نسقٍ حياتيٍّ يحبّه؛ وبما أنّ الأخذ بالممارسة المفكّرة لمهنة التعليم يدخل في باب تغيير العادات التي تتطلّب جهداً فكريّا مستداما فمن الطبيعي أن تواجه المعلّمين في أخذهم بالممارسة المفكّرة لمهنة التعليم عوائق عديدة يمكننا إجمالها على الوجه الآتي :

- الخوف من الفراغ الذي ينتج عن الاقلاع عن العادات التعليميّة القديمة مع عدم التأكّد من نجاح العادات التعليميّة الجديدة.
- الخوف من طرح الممارسات التعليميّة على بساط البحث لانّ ذلك يشكّل تهديداً لشخصيّة المعلّم في القناعات التي تتاسّس عليها ممارساته التعليميّة، وفي الأسس التي يبني عليها علاقاته مع الآخرين، وفي تأكيد هويّته الذاتيّة.
- التعب من التجديد الدائم ومن حالة عدم الاستقرار التي يحمله اليها إعمال الفكر بصورة دائمة وكأنّ المعلّم في حالة بحث دائم عن حلول لا تنال رضاه.

> الممارسة التعليمية المفكرة لمهنة التعليم علاقة جديدة للمعلمين بالعالم المحيط بهم ترمي إلى بناء شخصيَة تعليمية متميِّزة.

تغدو الممارسة التعليميّة المفكّرة لمهنة التعليم علاقة جديدة للمعلّمين بالعالم المحيط بهم، تسودها الفعاليّة المنتجة والاستقلاليّة المنفتحة والنظرة النقديّة الصارمة، ويسيّرها التوق الدائم نحو التعلّم والاستفادة المستمرّة من الممارسة التعليميّة اليوميّة الهادفة الى بناء شخصيّة تعليميّة متميّزة. اليست هذه هي الطريق الأقرب والأسلم لكل تطوّرٍ مهنيّ يفيد من تجارب الماضي ويستثمرها في تخطّي صعاب المستقبل وفي التهّيّؤ لما يستجدّ من احتمالات قد تكون صعبة.

للاستزادة والتوسّع :

- Bandura, A., (2003), Auto-efficacite, le sentiment d'efficacite personnelle, Bruxelles, DeBoeck.

-Beckers, j., (2002), Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien reflexif par la formation initiale? Recherche et Formation, 46, 61 – 80.

-Maillebouis,M., et Vasconcellos, N.- D., (1997), "Un nouveau regard sur l'action educative: l'analyse des pratiques professionnelles", Perspectives Documentaires en Education, n 41, p. 35 – 67.

-Perrenoud, Ph., (2000), Dix nouvelles competences pour enseigner, Paris, ESF.

-Perrenoud, Ph., (2001), Developper la pratique reflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pedagogique, Paris, ESF.

2 - طرائق تعلّم المتعلّم

مقدِّمة

السؤال الّذي يؤرّق كل معلّم أو استاذ يحمل همّ متعلّميه في مدى تقدّمهم في تعلّمهم، وهمّ نجاحه في تعليمهم،وهمّ خلق الأجواء التحفيزيّة المناسبة لعمليّة التعلّم، يدور حول مدى تمّكنه من استيعاب طرائق تعلّم المتعلّمين. فالعقل البشريّ الوافرالغنى الّذي يذهل العلماء والدارسين بطرائق العمل التي يلجأ اليها وبمرونته وطواعيته وبإمكانيّاته غير المحدودة يدعونا باستمرار لاكتشاف طرق تأقلم المتعلّم مع معطيات ما نقوم بتعليمه انطلاقاً من المبدأ التربوي الذي يقول إنّ اخفاق المتعلّم في تعلّمه إنّما ينبع، على وجه العموم، من عجز طريقة التعليم المتبعة ومن مدى اسهامها في مساعدة المتعلّم في تعلّمه، ولا ينبع من عجز المتعلّم عن التعلّم؛ من هنا نرى ضرورة معالجة موضوع طرائق تعلم المتعلّم كمدخل أساسيّ للنجاح في التعليم.

ماذا تعني طريقة تعلّم المتعلّم؟

تعني طريقة تعلّم المتعلّم المسار الخاصّ الّذي يسلكه في تعلّمه مستثمراً فيه عادات التفكير والاستراتيجيّات والمواقف والسلوكيّات المختلفة اختلاف الوضعيّات التعلّميّة المتنوعة.

وتظهر طريقة التعلّم هذه من خلال الطرق التي يعتمدها المتعلّم في حلّ المشكلات وفي التعبير عن تفكيره فيها وعن الاعمال التي يقوم بها للوصول الى تحقيق أهدافه.

التعلُّم عمليَّة نمائيَّة تطوَّريَّة ترافق الإنسان في سائر مراحل حياته وتقوى بالتحدِّي

وقد قام علماء النفس وعلماء الاعصاب المهتمّون بدراسة النمو اللغوي للمتعلّمين وعلماء دراسة وظائف الدماغ البشري التعلّميّة باكتشاف المبادئ التي يقوم عليها عمل الدماغ فأتت نتائج دراساتهم لتؤكّد لنا أنّ دماغ الانسان يبحث عن المعنى فطريّاً مدفوعاً بحب الحياة وبالتوق الى اكتناه اسرارها، وأنّ الدماغ يعمل في الوقت عينه بصورة كلّيّة وبصورة جزئيّة متنقّلا بين الكل و تفاصيله في حركة دائمة وسريعة، وأنّ الدماغ يعمل دوماً بشكلٍ ترابطي جامعاَ ما يتعلّمه بما يعرفه سابقاَ في حركة متسارعة، دامجاً بصورة تلقائيّة ما تعلّمه بما كان قد تعلّمه في سائر مراحل حياته، وأنّ الدماغ يستثمر عمليّات الانتباه الكلّي، المسحي والمركّز والانتباه الجزئي، الجانبي والانتقائي سعياً وراء الوصول الى ما يساهم في تكوين وعي شامل لما يتعاطى به وإن قرّر في ما بعد ترك الاهتمام أو تناسي معطيات عمليّات الوعي هذه، وأنّ الدماغ ينتفع بالعمليّات الواعية والعمليّات غير الواعية بالتوازي في عمليّات التعلّم والادراك؛ وليس الدماغ غريباً عن المشاعر ودورها في استثارة الانتباه وتحفيز الادراك وتنشيط التعلّم؛ ويخلص العلماء من وراء ذلك كلّه الى أنّ التعلّم عمليّة نمائيّة تطوّريّة ترافق الانسان في سائر مراحل حياته وتقوى بالتحدّي. (أنظر كين وكين 1997).فلا مجال لما يراه

البعض من حتميّة إخفاق بعض المتعلّمين أو محدوديّة إمكانيّاتهم كمخرج للصعوبات التي نجدها في عمليّة التعليم.

وانعكست نتائج أبحاث العلماء في دراستهم وظائف الدماغ التعلّميّة على تصنيفهم للمتعلّمين في تعلّمهم، فقام العالم الاميركي غاردنر بالاشتراك مع العالم هاتش (1999)[1] إنطلاقاً من نظريّة الأوّل في الذكاءات المتعدّدة للانسان بتصنيف المتعلّمين على الوجه الآتي :

1 – المتعلّم الكلاميّ اللفظي وهو المتعلّم الّذي يرغب في القراءة والكتابة ويسهل عليه التعلّم عن طريق القول والكتابة فيميل نحو الأعمال ذات الطابع اللغوي والأدبي.

2 – المتعلّم المنطقي الرياضي وهو المتعلّم الذي ينجح في التعاطي مع الارقام والعلاقات والمسائل المجرّدة كما يبرع في حلّ المسائل الرياضيّة.

3 – المتعلم البصري المكانيّ وهو المتعلّم الّذي يميل نحو التعاطي المحسوس مع الاشكال فيبني النماذج ويسيّر الآليَّات ويرسم الأشكال.

4 - المتعلّم الحركي البدني الّذي يبرع في استعمال الحركة الجسديّة في الرياضة والرقص وفي سائر أنواع التعبير الجسدي.

---

1 - Howard, Gardner, Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21 century, 1999.

5 – المتعلّم الموسيقيّ وهو المتعلّم الّذي يميل الى الموسيقى، فيرغب في اللعب على الآلات الموسيقيّة وفي الغناء وفي التلحين.

6 – المتعلّم العلائقي وهو المتعلّم الذي يميل الى الانخراط في المجموعات عن طريق السهولة التي يمتلكها في إنشاء العلاقات وإقامة الصداقات وقيادة المجموعات.

7 – المتعلّم الذاتي وهو المتعلّم الّذي يميل الى العمل المنفرد ساعيا الى أهدافه الشخصيّة وحيدا مع ميل واضح الى الحلم والتفرّد.

8 – المتعلّم الطبيعيّ وهو المتعلّم الّذي يميل نحو العمل في الشؤون العائدة للطبيعة عن طريق الرغبة في جمع المعلومات والتجريب.

أمّا العالمان ميير وبريغس فقد وضعا تصنيفاً آخر لأنواع المتعلّمين يمكن ايجازه على الوجه الآتي:

1 – المتعلّم الانبساطي وهو المتعلّم المنفتح على الآخرين الّذي يشارك الآخرين بسهولة، يتفاعل معهم وينفعل بهم، يجرّب العمل تلقائيّاً قبل أن يقوم بالتفكير فيه.

2 – المتعلّم الانكماشي وهو المتعلّم القليل الانفتاح الّذي يميل الى عدم مشاركة الآخرين في ما يقوم به والى الحفاظ لنفسه وحده ما يختصّ به، يفكّر في العمل الّذي يرغب في القيام به قبل المباشرة به.

3 – المتعلّم العملي الّذي يرغب في رؤية الأمور بوضوح قبل البدء باي عمل تنفيذي معيراً بذلك الكثير من الاهتمام الى التفاصيل والعمليّات الجزئيّة.

4 – المتعلّم الحدسي وهو المتعلّم الّذي يميل نحو الاستماع والمطالعة

وإعمال الخيال مفضّلاً البدء بالاعمال الجديدة والكبيرة غير راغب في إنهاء ما يجب الانتهاء منه إذ تعنيه الأفكار الكبيرة دون الغرق في التفاصيل الصغيرة.

5 – المتعلّم المفكّر وهو المتعلّم الذي يبادر شؤونه بالفكر المنطقي والمنظّم ويرغب بالتالي في أن ينهي ما يقوم به انهاءً تاماً ناجزاً قبل المباشرة بعمل آخر.

6 – المتعلّم الاحساسي وهو المتعلّم الّذي يرغب في الأعمال التي تحمل طابعه الشخصيّ والتي تجعله على قرب من الآخرين فيميل الى العمل في المجموعات.

7 – المتعلّم المتبصّر وهو المتعلّم الذي لا يُقبل على عمل إلاّ بعد أن يدرسه ويخطّط له ومتى قرّر البدء به فهو لن يتركه قبل أن ينهيه، وهو يلحّ دوماً على السؤال عمَّا يتوقّعه الآخرون منه وعلى الحصول على إجابة دقيقة لهكذا سؤال.

8 – المتعلّم المدرك وهو المتعلّم المرن المنفتح على كلّ ما هو جديد والّذي يميل الى الدخول في اختبارات جديدة وفي اكتشاف معطيات جديدة بعمله.

وكان عالما النفس هاني وممفرد قد وزّعا أساليب التعلّم عند الانسان الى أربعة أنواع :

1 – الأسلوب النشاطي

2 – الأسلوب التفكيري

3 – الأسلوب النظري

4 – الأسلوب الواقعي

يقوم الأسلوب التفكيري في التعلُّم على المراقبة والتحليل قبل المباشرة بأي عمل وعلى التروِّي قبل إتخاذ أي قرار

1 - يقوم الأسلوب النشاطي للمتعلّم على تفضيل العمل على الإصغاء والقراءة، وعلى التعاطي العملي مع الأشياء والأعمال على مناقشة الأفكار.

2 – يقوم الأسلوب التفكيري في التعلّم على المراقبة والتحليل قبل المباشرة بايّ عمل وعلى التروّي قبل اتّخاذ ايّ قرار، وعلى المثابرة في العمل بعد البدء به وعدم مباشرة ايّ عمل آخر قبل الانتهاء من العمل الّذي كان قد باشره.

3 – يقوم الأسلوب النظري في التعلّم على التفكير في أيّ شأن إنطلاقاَ من الأبعاد النظريّة التي يطولها، ومحاولة ربط العمل بالبعد النظري الّذي يندرج فيه، وبذلك فهو يبتعد عن كلّ ما هو ذاتي وآني لا يخدم عمليّة التنظير التي يرغب في الوصول اليها.

4 – يقوم الأسلوب الواقعي في التعلّم على الواقعيّة في التعاطي مع الأفكار والآراء انطلاقاً من إمكانيّة تطبيقها عمليّاً على العمل المطلوب القيام به، مع عدم إضاعة الوقت في التفكير في دواعي عدم النجاح في تطبيق معيّن والانتقال الى تجريب حلول أخرى.

يظهر من التصنيفات التي شرحناها أنّ طرائق تعلّم المتعلّم متنوّعة تنوّع العلوم التي انطلقنا منها في النظر الى مضمونها وطرق عملها، وهي في ذلك غير متناقضة لا بل متكاملة في شرح عمليّة تعلم المتعلّم وتفسير صيروراتها؛ والحقيقة في ذلك تكمن في أنّ الجزم بملامح تعلّميّة معيّنة أو بصورة معرفيّة لمتعلّم ما، لا تنفي أنّ لكل

طرائــق تعلــم المتعلِّــم متنوْعــة ومتكاملــة.

متعلّم ملامح عديدة منها البارزة ومنها ما هي في طور البروز ومنها ما يمكن العمل على إبرازها، منها الغالبة ومنها التي لا يمكنها أن تغلب في هذا المتعلّم أوذاك؛ وفي ذلك تاكيد على تنوّع ملامح المتعلّمين التعلّميّة وغناها؛ غير أنّ ما يعني التربويين من ذلك لا يتوقّف على ما يميّزها أو يجمعها إنّما يقوم على ما يمكن أن نستفيده منها جميعها في تجويد عمليّة التعلّم منطلقين في تحديد ما لا يمكن القفز فوقه من مسلّمات غدت من البديهيّات التربويّة التعليميّة، وفي ضرورة الأخذ بها كشرط أساسيّ من شروط نجاح عمليّة التعلّم. ومن المسلّمات التي تعلّمنا إيّاها هذه التصنيفات :

يتميَّز العقل البشري بالقدرة والمرونة ما يسمح له بالتعلُّم بطرائق متنوِّعة وفي أوقات مختلفة.

1 - الانطلاق من مبدأ قدرة العقل البشري وطاقاته ومرونته ممّا يسمح له بالتعلّم بطرائق متنوّعة ولأهداف متعدّدة وفي أوقات مختلفة ممّا يملي على المعلّمين الإقلاع عن فكرة عدم تمكّن متعلّم من الاقبال على تعلّم مادّة معيّنة؛ فلكل متعلّم القدرة على التعلّم إذا قدّمنا له ما يناسب قدراته التعلّميّة المتنوّعة النابعة من تمايز قدراته واستعداداته.

2 – الحرص على تقديم تعليم غنيّ متنوّع ينسجم مع المسارات الشخصيّة الغنيّة والمتعدّدة للمتعلّمين ممّا يملي على المعلّمين تنويع الوسائل التربويّة والاستراتيجيّات التعليميّة المعرفيّة وطرائق التعليم بهدف الوصول الى عقل كلّ متعلّم واستثارة همّته في الاقبال على التعلُّم.

3 – التمكّن من الاستراتيجيّات المعرفيّة التي يستعملها العقل

البـشري في تعلّمـه والتـدرّب عـلى اسـتثمارها في الأوضـاع التعليميّـة المتنوّعـة وعـلى انتقـاء مـا يناسـب المتعلّمـين بصـورة عامّـة والمتعسّرين منهـم في تعلّمهـم بصـورة خاصّـة.

4 – تشجيع أنواع التفكيرعند المتعلّمين على تنوّعها وخلق الأوضاع التعليميّة التي تساعدهم على ممارسة هذه الانواع والتدرّب على اكتشافها واستثمارها.

الحرص على تقديم تعليم غني متنوّع ينسجم مع المسارات الشخصيَّة الغنيَّة والمتعدِّدة للمتعلمين.

للاستزادة والتوسّع :

-Byrnes, J. P., (2001), Minds, brains and learning: understanding the psychological and educational relevance of neuroscientific research, the guilford Press.

-Campbell, B., and Campbell, L., (1993), learning throught the multiple intelligence, intelligence connection, autumn. Also available at:// www. Multentell.com // articles/ Campbell-article.htm.

-Donckele, J.P., (2001), Profils d'enseignants et profils d'enseignes, se connaitre, les connaitre, lyon, Chronique Sociale.

-Draper, S.W., (2004), Learning styles. www.psy.gla.ac.uk/steve/lstyles.html.

-Howard, Gardner, Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21 century, 1999.

-OCDE,(2002), Comprendre le cerveau: Vers une nouvelle science de l'apprentissage.

-Pritchard,A., (2009), Ways of learning, New York, Routledge.

-Richard, J.-F., (2004), les activites mentales, Paris, Armand Colin.

3 - تحديد الأهداف التربويّة والتعليميّة

مقدِّمةٌ

إذا كان الانسان يبدأ دوماً في أيّ عمل يقوم به بتحديد الاهداف التي يسعى اليها معتبراً أنّ من لا يحدّد أهدافه لا يعرف أين يذهب، ما الّذي يسعى إليه، متى يسعى إليه وكيف يسعى اليه بما يسمح له بالوصول الى ما يرغب في القيام به؛ فإنّ هذه القاعدة الذهبيّة الّتي أمّنت وتؤمّن النجاحات الكبيرة في ميادين الحياة كافّة تبقى على الدوام صالحة وتغدو أكثر إلحاحاً في ميدان التربية والتعليم، وإن كانت النتائج المرجوّة من العمليّات التعليميّة الصفّيّة لا تظهر سريعاً لأنّ التربية والتعليم ينتظمان في مسارات طويلة لا نرى لها نتائج فوريّة؛ فبناء الأجيال بالتربية يتطلّب الكثير من الجهد والوقت والتأنّي والمثابرة التي لا نرى لها نتائج ملموسة مباشرة، إنّما يكون لنا منها توقّعات لا نراها إلاّ بعد مرور أيّام واسابيع وشهور وسنوات وعقود ؛ غير أنّ ذلك لا ينفي هذه القاعدة إنّما يرسّخها ويفرض الالتزام بها التزاماً صارماً في كلّ ممارسة تربويّة مهما كانت صغيرة أو كبيرة. وقد قال أحدهم رابطاً أصغر ما يقوم به من أعمال بأكبر الاهداف « إنّي أضع أكبر أهدافي تحت أصغر تفاصيل حياتي اليوميّة» بما يسمح بالتجلّي الدائم للأهداف في كلّ عمل نبادره في حياتنا اليوميّة. هذا ما يدفعنا الى معالجة مسالة تحديد الأهداف

بناء الأجيال بالتربية يتطلب الكثير من الجهد والوقت والتأني والمثابرة ويكون لنا منه توقعات لا نراها إلا بعد زمن.

التربويّة والتعليميّة في الممارسة اليوميّة للتعليم منطلقين من تحديد الأهداف الى تصنيفها وكيفيّة وضعها كأساس للعمل التربويّ اليوميّ.

ما هو تحديد الأهداف التربويّة والتعليميّة؟

الأهداف هي ما نطمح الى تحقيقه من خلال العمل سواء اقتصر هذا الطموح على ما هو سريع التنفيذ كالانتقال من مكان الى آخر، أم تعدّى ذلك الى ما يتطلّب الكثير من الوقت والجهد والمثابرة كالتربية والتعليم الذي يستمر في حدوده الدنيا سنة دراسيّة كاملة أو فصلاً دراسيًا في إطار برنامج يستمرّ لفترة زمنيّة قد تطول أو تقصر حسب شروط تنفيذ هذا البرنامج؛ ونظرا الى طبيعة العمل التربويّ الطويل الأمد والّذي يستمرّ لسنوات ليست قليلة، فمن الطبيعيّ أن تكون الأهداف التربويّة مختلفة عن الأهداف التي نسعى اليها من خلال عمل آنيّ يستمرّ لساعات؛ وهي بذلك شاملة تطال أبعاد شخصيّة الانسان الاجتماعيّة والاخلاقيّة والروحيّة والنفسيّة والقوميّة والانسانيّة، كما تكون عامّة غير مختصّة بفئة من فئات المجتمع، تنبثق من ثقافة المجتمع وفلسفته وتاريخه وتطلّعاته، ومن نتاج الحضارة العالميّة التي تشكّل إرثاً للبشريّة بكاملها في ميادين العلم والمعرفة، وممّا انتجته العلوم التربويّة والنفسيّة على وجه الخصوص والعلوم البحتة المختلفة على وجه العموم. ولا يغربنّ عن بالنا أنّ الغاية من هذه الأهداف التربويّة هي خلق مواطنين يتمتّعون بالحسّ الوطني وبالتفكير

> تكون الأهداف التربويَّة شاملة، عامة، تنبثق من ثقافة المجتمع وفلسفته وتاريخه وتطلعاته

> تكون الأهداف التربويَّة التعليمية لتحقيق الغايات التربويَّة

العلمي وبالأخلاق الّتي تتجلّى من خلال سلوكيّاتهم اليوميّة القابلة للملاحظة والقياس؛ وبذلك فالأهداف التربويّة التعليميّة تختلف عن الغايات التربويّة إذ تاتي بعدها مباشرة لناحية الأهميّة والإتّساع، وتكون الأهداف التربويّة التعليميّة لتحقيق الغايات التربويّة وليس العكس.

باتقان الكفايات نعمل على تحقيق الأهداف التربويَّة والتعليميّة

ومن المفيد في هذا السياق التمييز بين الأهداف التربويّة التعليميّة والكفايات التعليميّة، إذ أننا باتقان الكفايات التعليميّة نعمل على تحقيق الأهداف التربويّة والتعليميّة، فالكفايات إذاً هي ما يسمح بتحقيق الأهداف، وهي ليست كما يعتقد البعض مجموعات من الأهداف. والتراتبيّة التي لا بدّ من الانطلاق منها هي : الغايات أوّلاً، الأهداف ثانياً، والكفايات ثالثاُ، وذلك لا يمنع من تصنيف الأهداف أو من التمييز بين الكفايات ومن ربط ذلك بالعمليّة التربويّة التعليميّة التعلّميّة الصفّيّة في مراحلها كافّة.

أمّا مصادر اشتقاق الآهداف التربويّة التعليميّة فهي على وجه العموم فلسفة التربية في مجتمعٍ معيّن المستمدّة من فلسفة المجتمع ومن القيم السائدة فيه من دينيّة واجتماعيّة واخلاقيّة، والمبادئ الّتي رست عليها الدراسات والابحاث في ميدان نمو المتعلّمين وطبيعة المواد التدريسيّة.

تصنَّف الأهداف التربويَّة التعليمية بالاستناد إِمَّا إلى طبيعتها أو إلى إمكانية تحقيقها

تصنيف الأهداف التربويّة التعليميّة:

أمّا تصنيف الأهداف التربويّة التعليميّة فيعود الى الطريقة الّتي

ننظر فيها إليها؛ فإذا نظرنا الى طبيعتها المنبثقة من مجالات السلوك الانساني الّتي تطالها فإنّنا نصنّفها في ثلاثة مستويات هي :

الأهداف المعرفيّة، الأهداف الوجدانيّة والأهداف الحسّيّة الحركيّة. أمّا إذا نظرنا الى نوعيّة الأهداف التي يسعى المعلّم الى تحقيقها في عملة اليومي وأهمّيتها وإمكانيّة تحقيقها فإنّنا نصنّفها في الأنواع الآتية : الاهداف التربويّة التعليميّة العامة، الأهداف التربويّة التعليميّة الخاصّة، الأهداف التربويّة التعليميّة المختصّة والأهداف التربويّة التعليميّة الإجرائيّة.

تصنيف الأهداف بالاستناد الى طبيعتها :

1 - الأهداف المعرفيّة : تقوم الأهداف المعرفيّة على ما يكتسبه المتعلّم من المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات في مستوياتها المتعدّدة من تعرّف وتذكّرٍ وفهمٍ واستيعاب واستدراك وتطبيقٍ وتحليل وتركيب وتأليف وتقويم، وبذلك فهي تطول المجال المعرفيّ الذهني للمتعلّم في مستوياته كافّة منطلقة من أبسطها الى أصعبها، مستثمرة كلّ مستوى في اتقان المستوى الأعلى.

2 - الأهداف الوجدانيّة : تبنى الأهداف الوجدانيّة على مستويات الخبرات التعليميّة المرتبطة بالاتّجاهات والميول والقيم التي يسعى نظام تعليميّ لتربية المتعلّمين عليها وهي تشكّل سلسلة مترابطة من السلوكيّات الّتي تنتظم في المستويات الآتية:

- الاستقبال أو التهيّؤ للتعلّم سواء كان هذا الاستقبال مفروضاً أم مرغوباً به.

- الاستجابة أو الإيجابيّة في التعاطي مع التعلّم والمشاركة الفعّالة فيه.

- التقييم أو إعطاء القيمة للعمل الذي يباشره المتعلّم دون أن يكون مجبراً على ذلك.

- التنظيم أو التنسيق المطلوب القيام به لإظهار التزام المتعلّم بمنظومة القيم التي يسعى لاكتسابها.

- التميّز أو التشكّل الذاتي الّذي يؤدّي الى اكتساب المتعلّم القيم والأفكار والاتّجاهات الّتي تطبع سلوكيّاته لتشكّل أسلوب حياته ونمط عيشه وطريقة تفكيره.

الأهداف الحسّيّة الحركيّة : تقوم الأهداف الحسّيّة الحركيّة على ما يتمكّن المتعلّم من تنفيذه أدائيّاً بالاستناد الى ما أتقنه من حركات وأعمال. وتقسم الأهداف الحسّيّة الحركيّة الى أربعة أنواع :

1 – الأهداف التواصليّة غير اللفظيّة كالتواصل بالإشارات.

2 – الأهداف التواصليّة اللفظيّة كالتواصل باللغة.

3 – الأهداف الحسّيّة الحركيّة الكبرى كإتقان الألعاب الرياضيّة والرقص.

4 – الأهداف الحسّيّة الحركيّة الدقيقة كالعزف.

وتتدرّج مراحل الوصول الى تحقيق هذه الأهداف الحسّيّة الحركيّة من المشاهدة والملاحظة الى الميل والاستعداد الى الاستجابة

تتدرَّج مراحل تحقيق الأهداف الحسيَّة الحركيَّة من المشاهدة إلى الميل، إلى الاستجابة والتعديل والتكيُّف وصولاً إلى الإبداع والأصالة.

والاعتياد والتعديل والتكيّف وصولا الى الابداع والأصالة.

كل هذه الأهداف هي أهداف تربويّة تعليميّة ، تربي المتعلّم وتعلّمه في الوقت عينه.

أمّا إذا نظرنا الى الأهداف التربويّة التعليميّة من وجهة نظر المعلّم الّذي يقوم بعملٍ تربويٍّ يوميٍّ مرتبط في أدقّ تفاصيله بالغايات التربويّة وبالأهداف التربويّة والتعليميّة وبالكفايات التعليميّة وبإمكانيّة المعلّم على تحقيق هذه الاهداف، وعلى مساعدة المتعلّم على اكتساب الكفايات، فإنّنا نستطيع أن نصنّف الأهداف التربويّة التعليميّة على الوجه الآتي :

1 – الأهداف التربويّة التعليميّة العامّة.

2 – الأهداف التربويّة التعليميّة الخاصّة.

3 – الأهداف التربويّة التعليميّة المختصّة.

4 – الأهداف التربويّة التعليميّة الإجرائيّة.

الأهداف التربوية العامة أهداف تلتزم بها كل النشاطات التعليمية

1 – الأهداف التربويّة التعليميّة العامّة هي الأهداف الّتي يسعى النظام التربوي الى تحقيقها وهي أهداف تلتزم بها كل النشاطات التعليميّة في كلّ المواد الدراسيّة مثل «امتلاك التفكير العلمي المنظّم والروح النقدي المجرّد والقدرة على الانتقال من عموميّات الموضوعات والافكار الى جوانبها المحدّدة» (أنظر مناهج التعليم العام واهدافها ص. 41).

والأهداف التربويّة التعليميّة العامّة تنقسم بدورها الى قسمين : الأوّل يطال أهداف نظام التعليم كما أوردنا ذلك في الفقرة السابقة والثاني أهداف تربويّة تعليميّة عامّة تطال كلّ مادّة دراسيّة على حدا كهدف «اعتماد اللغة العربيّة الفصحى لغة تواصل وتعليم وإيجاد إلفة بين المتعلّم وبينها» من بين الأهداف التربويّة التعليميّة العامّة لتعليم اللغة العربيّة في كلّ مراحل التعليم، أو كهدف عامّ من الأهداف التربويّة التعليميّة العامّة لتعليم الرياضيّات «يسلسل، يصنّف، يكمّم، يوجد النماذج الرياضيّة، يمارس تقنيّات المحاكاة، يبني ويمارس الخوارزميّات، يتّخذ القرارات، يتحقّق، يطبّق، يقيس، يستعمل التقنيّات الاستكشافيّة، يعالج المعلومات» (أنظر مناهج التعليم العامّ واهدافها ص.205). هكذا فلكلّ مادّة دراسيّة أهدافها التربويّة التعليميّة العاّمّة الّتي يحدّدها المنهج ولا تتغيّر إلاّ إذا تغيّر.

2 – الأهداف التربويّة التعليميّة الخاصّة : إنّها الأهداف التربويّة التعليميّة الخاصّة بمادّة دراسيّة فتطال مرحلة من المراحل ، أو حلقة من الحلقات وسنة من سنوات كلّ منهما. والمعلّم في عمله التعليميّ السنوي يحدّد الأهداف الخاصّة للمادة التي يقوم بتعليمها في المرحلة أو الحلقة المقصودة في بداية السنة الدراسيّة ويلتزم بذلك طيلة السنة علماً أنّ هذه الأهداف الخاصّة تختلف من نشاط تعليميّ الى آخر ففي تعليم اللغة العربيّة هناك أهداف تربويّة تعليميّة خاصّة لتعليم القراءة وهناك أهداف أخرى لتعليم القواعد وأهداف أخرى لتعليم الاستظهار، كما أنّ

لكل مادة دراسيَّة أهدافها التربويَّة التعليمية العامة التي يحدِّدها المنهج

الأهداف التربويّة التعليميّة الخاصّة بتعليم الرياضيّات تختلف في الحلقة الأولى مثلا من نشاط الى آخر إذ إِنَّ هناك تمييزاً بين الاستدلال الرياضيّ وحلّ المسائل والفضاء والعدد.

تُستمدُّ الأهداف التعليمية الخاصَّة من طبيعة النشاط التعليمي ومن المحور الذي يندرج فيه هذا النشاط

3 – الأهداف التربويّة التعليميّة المختصّة : إنّها الأهداف التربويّة التعليميّة المختصّة بنشاط تعليميّ معيّن كدرس المفعول به في السنة الأساسيّة الرابعة أو أيّ درس من دروس القراءة أو التعبير الشفهيّ أو التعبير المكتوب في سنة من سنوات الحلقة الأولى أو الثانية أو الثالثة؛ أو درس من دروس العلوم كدورة المياه وحالاتها في السنة الثانية من الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ، علماَ أنّ هذه الأهداف الخاصّة تستمدّ من طبيعة النشاط التعليمي ومن المحور الّذي يندرج فيه هذا الدرس، ويعمل المعلّم على تحقيقها خلال الفترة الزمنيّة التي يقضيها في العمل على هذا النشاط، وهي أهداف دقيقة عملانيّة قابلة للملاحظة والقياس. من الواضح أنّ الأهداف التربويّة التعليميّة المختصّة هي الأهداف المتبدّلة مع تبدّل النشاطات والدروس وهي التي يجب على المعلّم أن يعمل على تعديلها وعلى وضع أهداف جديدة كلّما انتقل من درس الى لآخر ومن نشاط تعليميّ الى أخر.

الأهداف التربويَّة التعليمية الإجرائيَّة هي النواتج المتوقعة من المتعلِّم بعد الانتهاء من العمل في النشاط التربوي

4 – الأهداف التربويّة التعليميّة الإجرائيّة : تشكّل الأهداف التربويّة التعليميّة الإجرائيّة الترجمة العمليّة لما يكون قد أصبح المتعلّم قادراَ على القيام به بعد المشاركة في النشاط التعليمي الّذي وضع المعلّم أهدافه المختصّة. إنّها النواتج المتوقّعة من المتعلّم بعد الانتهاء من العمل وهي تصاغ بلغة عمليّة إجرائيّة يمكن

ملاحظتها وقياسها؛ وبذلك فالأهداف التربويّة التعليميّة المختصّة والإجرائيّة هما وجهان مختلفان للأهداف عينها ، الأولى للمعلّم ليعمل على تحقيقها والثانية للمتعلّم ليتمكّن من تنفيذها بالعمل والنشاط.

والأهداف التربويّة التعليميّة على أنواعها حسب التصنيف الثاني إنّما هي أهداف تنتمي الى الأنواع الثلاثة المعرفيّة، الوجدانيّة والحسّيّة الحركيّة، وتوزيعها بهذا الشكل توزيع عملانيّ قائم على ما يقوم به المتعلّم في عمله اليومي ليستنير دوماً بها.

كيفيّة صياغة الأهداف التربويّة التعليميّة :

إذا كانت مصادر الأهداف هي المنهج الرسمي المعتمد والكتاب المدرسيّ وسائر ما يسمح للمعلّم بالتوسّع في اتقان مادّة تعليمه، فمن الطبيعيّ أن تشكّل دراسة المنهج الرسمي بأهدافه العامّة والخاصّة ومحتواه التفصيلي الذي يشمل الوسائل التعليميّة والكفايات وأساليب التقويم الخطوة الأولى في وضع الأهداف التربويّة التعليميّة، التي لا يمكن لايّ معلّم الاستغناء عنها؛ وهذه الدراسة يقوم بها المعلّم في بداية السنة الدراسيّة عندما يباشر تعليم مادّة معيّنة فيحدّد الأهداف التربويّة التعليميّة العامّة والأهداف التربويّة التعليميّة الخاصّة لمرّة واحدة، وتتكرّر هذه الأهداف طيلة السنة في هذه المادّة. أمّا صياغة الأهداف التربويّة التعليميّة المختصّة والإجرائيّة فلا يمكن أن تتمّ إلاّ بعد الدراسة المتعمّقة للدرس المنوي تعليمه أي بعد تحليل مادّة الدرس تحليلا يسمح باكتشاف

لا تكون دراسة درس، ولا يكون نشاط تربوي إلا إنطلاقاً من المحور الذي يندرج فيه وفي سياق المنهج المعتمِد لسنة دراسيَّة معيّنة.

مكوّناتها المعرفيّة من معارف ومفاهيم ومبادئ وقواعد وتعميمات وبتبيان مفاصلها وبنياتها ليتمكّن المعلّم من وضع الأهداف التربويّة التعليميّة المختصّة بهذا الدرس ومن ترجمتها الى أهداف تربويّة تعليميّة إجرائيّة أي بما يمكن أن يصبح المتعلّم قادراً على القيام به بعد الانتهاء من النشاط التعلّميّ. ومن المعلوم أنّ دراسة درس من دروس مادّة تعليميّة لا ينفصل عن المحور الّذي يندرج فيه ممّا يعني أن تكون دراسة الدرس انطلاقاً من المحور التعليميّ وفي سياق المنهج المعتمد لسنة دراسيّة معيّنة.

على الأهداف أن تكون واضحة الصياغة، مشتملة على العناصر الأساسيّة الضروريّة لكل هدف تربويّ تعليميّ وهي تتلخّص في الآتية:

العناصر الضروريَّة لكل هدف تربوي: الأداء المتوقَّع، مستوى التطلَّب وشموليَّة الهدف للمستويات المتعدِّدة

1 – الأداء المتوقّع أن يظهره المتعلّم ومستوى الجودة المطلوبة.

2 – الواقعيّة في مستوى التطلّب من المتعلّم في السنة الدراسيّة وحلقة التعليم.

3 – القدرة على مراقبة الأداء عبر مبينات خاصّة به.

4 – شموليّة الأهداف للمستويات المتعدّدة من معرفيّة ووجدانيّة ومهاريّة وإمكانيّة تقسيمها الى أهداف جزئيّة.

يشدّد بعض دارسي المنهج على ضرورة صياغة الأهداف عن طريق استعمال الفعل المضارع في بداية الجملة التي نصوغ بها الهدف؛ والواقع أنّنا أمام خيارين إمّا استعمال الفعل المضارع أو استعمال المصدر، فالمسالة إذاَ لغويّة والمصدر والفعل المضارع يعبّران عن

معنى الفعل إذّاك ليس هناك ما يجزم في تفضيل اعتماد الأول أو الثاني، لذلك فنحن لا نجزم بضرورة أحدهما على الآخر مع ترك الخيار للمعلّم أو لواضعي المنهج.

الأهداف هي البداية والنهاية في كلّ عمل نباشر به، إنّها ترسم لنا بوضوح ما نصبو اليه كما تحدّد لنا ما الّذي كان علينا أن نتوصّل اليه بعدما قمنا به من عمل. إنّها منارات العمل وسبل الهداية فيه.

للاستزادة والتوسّع:

_ سعادة. جودت أحمد، عقل. فوّاز، إشتية. جميل، زامل. مجدي، أبوعرقوب. هدى، (2006)، التعلّم النشط بين النظريّة والتطبيق، عمّان، دار الشروق.

- شحاتة. حسن، (1998)، المناهج الدراسيّة بين النظريّة والتطبيق، القاهرة، مكتبة الدار العربيّة للكتاب.

- الفتلاوي. سهيلة محسن كاظم،(2006)، المنهاج التعليميّ والتدريس الفاعل، عمّان، دار الشروق.

_ « « « « ، (2003)، كفايات التدريس، المفهوم، التدريب، الأداء، عمّان، دار الشروق.

4 - لماذا أتعلّم ؟

مقدّمة

غالباَ ما يطرح المتعلّمون على أنفسهم الأسئلة الآتية : لماذا أتعلّم هذه المواد الدراسيّة ؟ لماذا أنا مجبر على القيام بأنشطة لا أدرك فائدتها؟ لماذا أذهب الى المدرسة ؟ لماذا هذا النظام القاسي الّذي يخضعوننا له في المدرسة؟ لماذا نحن مطالبون بهذا الكمّ الهائل من الأعمال؟ متى نرتاح من هذا النظام في تسيير شؤون حياتنا اليوميّة من استيقاظ وأكل وعمل ونوم ؟ ما هذا الطغيان الّذي يمارس علينا ونجبر مكرهين على الخضوع له ؟

وهم بذلك يحاولون فهم ما يقومون به في المدرسة وإعطاءه معنى يستحق أن يضحّى من أجله. وقد يعلو صوت هذا الاحساس الداخليّ المتعض الّذي ينفر ممّا يقومون به في المدرسة فيصل الى الأهل والمعلّمين الّذين قد يجدون، أو لا يجدون، الأجوبة المقنعة، المناسبة والتي يمكنها أن تجعل المتعلّمين يرتاحون الى ما يطلب اليهم القيام به فيقبلون عليه. وإذا كان الأهل قد لا يتمكّنون من الوصول الى الإجابة الشافية عن هذه الأسئلة فيفرضون سلوكاً يقوم به ابناؤهم دون قناعة، بحكم عدم معرفتهم بكيفيّة إقناع ابنائهم أو عدم معرفتهم بما يقنعونهم به، ممّا ينعكس بصورة غير مباشرة على مواقف الأبناء من التعلم ومن المدرسة بصورة عامة،

فالمعلّمون مطالبون بإعطاء الإجابات المقنعة، المناسبة والتي تيسّر على المتعلّمين الإقبال على التعلّم والاستمرار فيه، وقبول ما يفرض عليهم على أنّه مرغوب ويستحقّ أن يضحّى في سبيل العمل به. وإذا لم ينجح المعلّمون في إعطاء الإجابات المقنعة وفي إقامة النشاطات التي تلبّي رغبات المتعلّمين وتستثير همتّهم الى العمل والبحث، وتقنعهم عن طريق العمل والنشاط، غدا ذلك بمثابة الخطوة الأولى لتراجع المتعلّم في تعلّمه ولعدم مشاركته في النشاطات التعليميّة الصفّيّة، ممّا يؤدّي بالمتعلّمين، على المدى البعيد، الى عدم رؤية مستقبلهم من خلال المدرسة، والى تركها بالتالي. وما نراه من مظاهر قلّة الانتباه، وانعدام التركيزوعدم القيام بالواجبات المدرسيّة وعدم الدقّة في الالتزام بما يطلب من المتعلّمين، لا يعدو كونه تعبيراً عن عدم التكيّف مع موجبات الوضع المدرسي الناتج عن عدم التمكّن من إعطاء معنى لما يقوم به المتعلّم فيه من أعمال. من هنا يأتي دور التحفيز الّذي يجب على المعلّم أن يقوم به.

إن عدم القيام بالواجبات المدرسيَّة وعدم الدقة في الإلتزام بما يطلب من المتعلِّمين لا يعدو كونه تعبيراً عن عدم التكيُّف مع موجبات الوضع المدرسي الناتج عن عدم التمكن من إعطاء معنى لما يقوم به المتعلِّم في المدرسة.

إذا كنّا نعتبر أنّ لا تعلّم دون تحفيز مقرّين بذلك أنّ التحفيز إنّما يشكّل المحرّك الأوّل لعمليّة التعلّم،وهو في الوقت عينه المحرّك الأوّل والأخير لكل عمل في حياة الانسان، وأنّ الرسوب المدرسي هو أحد مظاهر عدم نجاح عمليّة التحفيزفي التعليم، وأنّ لا تحفيز ناجحاً دون أن يكون هناك تعليم محفز ومعلّم محفِّز ومتعلّم متحفِّز، فالأجدر بنا إذا كنّا نرغب في النجاح في تحفيز المتعلّمين في تعلّمهم أن نبحث عن بواعث التحفيز التي علينا الارتكاز عليها كلّما شئنا أن نحفّز متعلّماً وهي الآتية:

التحفيز يفترض تعليماً محفِّزاً، معلماً محفِّزاً ومتعلماً متحفِّزاً

1 – إدراك المتعلّم أنّ الجهد المستثمر في العمل المطلوب سيؤدّي الى النجاح في هذا العمل.

2 – إدراك المتعلّم أنّ النجاح في العمل المطلوب سيؤدّي الى تحقيق الهدف الذي نصبو اليه.

3 – القيمة والأهمية المعلّقتان على الهدف المقصود من التعلّم.

للمتعلِّم تصوراته الذهنيَّة الخاصة لما يحفّزه وما يـتحفَّز به

تشكّل هذه البواعث سلسلة مترابطة من الحلقات التي تتنامى في تأكيد التحفيز وفي دعم المتعلّم في تعلّمه. غير أنّ ما لا يجب أن يغرب عن بالنا هو أنّ للمتعلّم تصوّراته الذهنيّة الخاصّة لما يحفّزه وما يتحفّز به، وهذه التصوّرات تعود في تكوّنها الى عوامل داخليّة خاصّة بالمتعلّم وعوامل خارجيّة متعلّقة بالوضعيّة التعليميّة موضوع التحفيز، جديرة أن نأخذها في الحسبان محاولين تبيان دورها في عمليّة التحفيز الشخصيّة.

فالعوامل الداخليّة الخاصّة بالمتعلّم تعود الى مساره الشخصي والمدرسي الذي لا يدركه بتفاصيله وابعاده الاّ المتعلم دون سواه، الى بيئته العائليّة في ابعادها الإجتماعيّة والثقافيّة، الى مميّزات شخصيّته، الى نشاطه وديناميكيته، الى تطلّعاته الشخصيّة والى مفهومه للتعلّم الذي يتاثّر بما سمعه ويسمعه من حوله حول وظيفة المدرسة والتعليم في المجتمع.

لا يؤتي التحفيز ثماره إلا إِذا تمكَّن من التأثير على المحركات الداخليَّة التي تُسيِّر عمل المتعلِّم

أمّا العوامل الخارجيّة المتعلّقة بالوضعيّة التعليميّة وبالإطار الذي تتم فيه، فهي تعود الى درجة صعوبة المهمّة المطلوبة من المتعلّم، الى ما يراه المتعلّم فيها من فائدة، من معنى، ومن قيمة، الى المناخ الصفّي والتوجّه الذي يسود فيه من تنافس بين الأقران أو تعاون،

الى استقلاليّة المتعلّم في عمله، الى الإتجاه الذي تسير عليه ممارسات التقويم المدرسي نحو المنافسة في الحصول على التقدير الاجتماعي أو نحو تثبيت المكتسبات التعلّميّة، والى رأي المعلّمين بعمل المتعلّمين والتوجّه الذي يأخذه لناحية اللوم أو الإعلام والحضّ على العمل اكثر.

من الواضح أنّ التحفيز لا يؤتي ثماره إلاّ إذا تمكّن من التأثير على المحرّكات الداخليّة التي تسيّر عمل المتعلّم، ويقتصر بالتالي عمل البواعث الخارجيّة على عدم وضع العوائق أمام إقبال المتعلّم على الانخراط في العمل المدرسي؛ فالتهديد بالقصاص أو الوعد بالجوائز وصعوبة الأعمال المطلوبة، والتقويم غير الموضوعي والملاحظات المتكرّرة التي تجعل المتعلّم يشعر أنّه لا يتقدّم، لا تفيد التحفيز إنّما تعيقه؛ وامكانيّات الاختيار المتروكة للمتعلّم في تفضيل نشاط على آخر ، وتقدير المعلّم الموضوعي والدقيق لنشاط المتعلّم الذي يقع في موقعه، وشعور المتعلّم بالانتماء الى فريق عمل يعمل ويتقدّم، واشباع رغبة المتعلّم في أن يرى أنّه قادر على إنجاز ما يطلب منه، وفي رفع التحدّيات التي تطرحها المسائل المطروحة عليه في الصف، وفي الشعور أنّه هو الفاعل في تقرير سلوكه، وفي التصرّف المستقل دون الخضوع للإملاءات المتكرّرة، كل هذه العناصر تساهم في تنمية التحفيز الذاتي الداخلي للمتعلّم الذي يشكّل الأساس الذي لا غنى عنه في اقباله على بناء مشروعه التعلّمي وعلى الثبات فيه.

يشكل التحفيز الذاتي الداخلي للمتعلم الأساس الذي لا غنى عنه في الإقبال على بناء المشروع التعلّمي وعلى الثبات فيه

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق هو الآتي : بما أنّ التعليم

يبنى على الأهداف التي تسيّر العمل في الانشطة التعليميّة كافة فما هي العلاقة بين الأهداف على أنواعها والتحفيز؟ ما هي الاهداف التي تؤدّي الى التحفيز وما هي الاهداف التي تعيق التحفيز؟

أنواع الأهداف التربويّة التعليميّة:

تقسم الأهداف التربويّة التعليمية لهذه الناحية الى عدّة أنواع : الأهداف الداخليّة والأهداف الخارجيّة، الأهداف البعيدة المدى والأهداف القصيرة المدى، ولكلٍّ منها آثاره الإيجابيّة أو السلبيّة على مسار عمليّة التحفيز. وسنحاول تقديم مثل على كلّ نوع من هذه الانواع وأثره في عمليّة التحفيز. فشرح النفع المتحصّل من نشاط معيّن أو من دراسة معيّنة بالنسبة الى مهنة مستقبليّة والتركيز على دورها في تنمية كفايات المتعلّم، في تلبية ميوله وفي خدمة المجتمع، يشكّل هدفاً داخليّاً بعيد المدى يساهم في ترسيخ التعلّم وفي إتقان المهارات وفي اكتساب الكفايات وفي الدفع نحو التحفيز الذاتي ممّا يؤدّي الى المثابرة والإتقان في العمل والثبات في المشروع التعلّميّ. أمّا استباق المنافع الماديّة لمهنة من المهن وشرح الوضع الاجتماعي الناتج عنها والمردود المادي المتوقّع منها فهي تشكّل أهدافاَ خارجيّة بعيدة المدى غير أنّها لا تفيد في التحفيز ولا تدفع المتعلّم بالتالي الى الاتقان والمثابرة والى الثبات في مشروعه التعلّمي. وإدراك الهدف الخارجي، المباشر، القصير المدى لعمل من الأعمال او لنشاط من الأنشطة التعليميّة كتفسير بعض الظواهر العلميّة (الجاذبيّة) أو بعض الظواهر الإجتماعيّة (البطالة) يساهم في تحفيز المتعلّم على

استباق المنافع الماديَّة لمهنة من المهن وشرح الوضع الاجتماعي الناتج عنها يشكلان أهدافاً خارجيَّة لا تفيد في التحفيز

الإنخراط في العمل، وعلى التطلّع الى ما يمكن أن يفيد المتعلّم في تعلّمه المستقبلي. وخلاصة القول في هذا الباب هي أنّ الأهداف الداخليّة البعيدة المدى والأهداف الخارجيّة القريبة المدى تؤدّيان الى التحفيز إنّما بنسب متفاوتة، والاهداف الخارجيّة البعيدة المدى تؤدّي الى نتائج عكسيّة، وأنّ عدم تحديد أهداف لعمليّة التعليم أفضل من تحديد اهداف خارجيّة بعيدة المدى.

ممّا لا شكّ فيه أنّ نجاح عمليّة التعلّم يتوقّف على النجاح في الإجابة على سؤال «لماذا أتعلّم؟» عن طريق الأنشطة التي نقوم بها في المدرسة، والتي تجعل الزمن المدرسي زمناً مرغوباً فيه، والمتعلّم ينتظر بفارغ الصبر مساعدة المعلّم له ليتمكّن من إعطاء معنىً لتعلّمه ولبقائه في المدرسة واستمراره في مشروع تعلّمه الّذي يؤدي الى التقدّم في العلم والعمل وفي بناء المستقبل.

للاستزادة والتوسّع :

_ سعادة. جودت أحمد، عقل. فوّاز، إشتية. جميل، زامل. مجدي، أبوعرقوب. هدى، (2006)، التعلّم النشط بين النظريّة والتطبيق، عمّان، دار الشروق.

- Bourgeois, E., et Gaetane C., (dir.), (2007), Apprendre et faire apprendre, paris, P.U.F., 2 tirage.

- Carre P., (2001), De la motivation a la formation, Paris, L'Harmatan.

- Gaonac'h,D., & Fayol, M., (2003), Aider les eleves a comprendre. Du texte au multimedia, Paris, Hachette, Collection Profession Enseignant.

- Trocme-fabre, H., Huort T., (1999), Reinventer le métier d'apprendre: le seul métier durable aujourd'hui, Editions d'organisation.

5 – التربية على التفكير المتعدّد الأبعاد

مقدِّمة

تتبادر الى الذهن عند قراءة هذا العنوان مجموعة كبيرة من الأسئلة التي تتزاحم في طرح نفسها على القارئ، وهي تأتيه من باب الفضول والحشريّة العلميّة على اعتبار أنّ التفكير يشكّل الملكة الأساسيّة التي حباها الله الإِنسان وميّزه بها عن سائر المخلوقات غير العاقلة.وتتلخّص هذه الأسئلة في الآتية : ما هو التفكير؟ ما هي مكوّنات مهارة التفكير؟هل التفكير فطري عند الإنسان أم هو مكتسب؟ من أين ينبع التفكير؟ هل من حاجة لتعليم التفكير؟ هل تعليم التفكير يزيد الإنسان ذكاء؟ ما هي شروط نجاح عمليّة تعليم التفكير؟ ما علاقة التفكير بالعاطفة؟ ما علاقة الدافعيّة بالذكاء؟ ما علاقة الإبداع بالذكاء؟ ومن البديهي أن تشكّل الهموم التربويّة نقطة انطلاق هذه الأسئلة، فالمدرسة وجدت لتفتيح العقل البشري مصدر كلّ تفكير وتقدّم، والتخلّف الّذي نراه في المجتمعات المختلفة قد يكون أحد أهمّ أسبابه عدم إعمال العقل بما فيه الكفاية؛ والتقدّم الّذي نشهده عند بعض الشعوب قد يعود، في قدر كبيرٍ منه، الى قدرة نُظُمها التربويّة على تنمية القدرات العقليّة لمرتادي المدارس والجامعات. سنحاول في هذه الدراسة الإجابة عن هذه الأسئلة متطرّقين الى تحديد التفكير

يعود التقدَّم الذي نشهده عند بعض الشعوب إلى قدرة نظمها التربويَّة على تنمية القدرات العقلية لمرتادي المدارس والجامعات.

وتعيين مهاراته وشرح أشكاله وأبعاده مركّزين على علاقة ذلك كلّه بالتربية والتعليم.

ما هو التفكير؟

التفكير مهارة تتكوّن من سلسلة من النشاطات العقليّة غير المرئيّة التي يقوم بها الدماغ البشري عند تعرّضه لمثير أو أكثر بحثا عن معنى واستجابة لما يرى من الضروري الإستجابة له. وهو في ذلك يؤدّي الى سلوك أو مجموعة من السلوكيّات الهادفة، المتطوّرة، الفعّالة، التأقلميّة التي تحاول حلّ ما يعترض الإنسان من مشكلات وأوضاع مستجدّة. ولمهارة لتفكير عمليّات مختلفة يمكن تعدادها على الوجه الآتي : الفهم، الاستيعاب، التذكّر، الاستفسار، الاستفهام، الملاحظة، الاستكشاف، التعريف، التحليل، الافتراض، التطبيق، التخطيط، التعميم، الاستدلال، الاستنباط، الاستقراء، المقارنة، التخيّل، التمييز، التصنيف، الاستنتاج، اصدار الأحكام، التقويم، المراجعة، ويستثمرها العقل البشري بطرق مختلفة وبسرعات متفاوتة في حلّ المشكلات التي تعترضه والصعوبات التي تواجهه في الحياة. والواقع أنّ هذه المهارات تشكّل الإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي تؤرق الإنسان منذ قديم الأزمان وتتمثّل في : ماذا أفعل؟ لماذا أفعل؟ متى أفعل؟ كيف أفعل ما أفعله؟ أين أفعل ما أفعله؟ ومن يفعل هذا الفعل؟ ولماذا يفعله؟

> الفهم، الاستيعاب التذكّر، الاستفسار الاستفهام، الملاحظة، ا لا ستكشا ف التعريف، التحليل، الافتراض، التطبيق، التعميم، الاستدلال، الاستنباط، الاستقراء، المقارنة، التخيُّل، التمييز، التصنيف، الاستنتاج، إصدار الأحكام، التقويم والمراجعة هي مهارات عمليَّة التفكير.

ولمهارة التفكير ثلاثة مكوّنات هي الآتية: المعارف، القواعد والاجراءات. فالمعارف هي المعلومات التي حصّلها ويحصّلها

الإنسان واصبحت من مكتسباته التي يستثمرها ساعة يشاء، وهي كذلك المفاهيم التي يكوّنها ويبني عليها تعلّمه وتفكيره، والمعايير التي يسير العقل البشري عليها في تنظيم معطيات التعلّم والحياة.

والقواعد هي قواعد العمل التي يتعلم الإنسان الأخذ بها في تفكيره وفي عمله، وهي تتضمّن كيفيّة البداية في العمل، والخطوات الاحترازيّة التي عليه إتّخاذها أثناء العمل لدوامه أو لوقفه عند الإحساس بالخطر، وشروط العمل المطلوبة في التنفيذ.

الانفتاح، التأني، بُعد النظر، المرونة الأَصالة، صفات على الإنسان التمتع بها للنجاح في الأعمال

والإجراءات تشكّل مجموعة الخطوات التي على الإنسان اتّباعها أثناء العمل، من خطوات تمهيديّة، وخطوات رئيسيّة وخطوات ثانويّة تابعة للخطوات الرئيسيّة، ومن تسلسل على الإنسان اتباعه إذا رغب النجاح في العمل الّذي يقوم به.

وإذا كان الإنسان يستثمرعمليّات التفكير كلّها أو بعضاَ منها في تسيير شؤون حياته اليوميّة فممّا لا شكّ فيه أن الإنفتاح والتأنّي والتروّي وبعد النظر والمرونة والأصالة هي من الصفات التي على كلّ إنسان أن يتمتّع بها إذا ما أراد تأمين النجاح في ما يقوم به من أعمال، وأنّ أسباب عدم نجاح الإنسان في ما يقوم به من عمليّات عقليّة تسبق أي نشاط عملي إنّما تعود في مجملها الى الأخطاء التي يقع فيها الإنسان حين يفكّر وهي الإنحراف، التحيّز، التسرّع، الوقوع في المغالطات ، الإلتباسات والإنجرار وراء العواطف.

الأخطاء التي يقع فيها الإنسان حين يفكر هي: الانحراف، التحيُّز، التسرُّع، الوقوع في المغالطات، الالتباسات والإنجرار وراء العواطف

والتفكير مهارة تُعلّم، والمدرسة كما الحياة تقوم بتعليم المتعلّم هذه المهارة في كل النشاطات التعليميّة التي تجري فيها. والشروط التي يجب أن تتأمّن لكي تنجح المدرسة في تعليم مهارة التفكير تعود في

نظرنا الى تضافر جهود المعلّمين في :

_ خلق جوّ من التعاون بين المتعلمين في البيئة التعليميّة، فالتعلّم ينجح أكثر في جو التعاون، وتتعمّم فوائده.

_ التزام اسلوب تدريس واحد ووسائل تعليميّة محدّدة عند تدريب المتعلّمين على عمليّة فكريّة بعينها، فتغيير اسلوب التدريس والوسيلة التعليميّة لا يفيد في سرعة اكتساب العمليّات التفكيريّة.

_ شرح كيفيّة تنفيذ عمليّات التفكير بطريقة متأنّية، مسهبة وموضوعيّة إنطلاقاً من أمثال ووضعيّات حياتيّة متعدّدة، فالسرعة في هذا المجال لا تيسّر عمليّة التعلّم.

_ الدقّة في صياغة الأسئلة وفي طرح المشكلات والتعمّق في كشف اسبابها.

_ معالجة المعلومات والتأكّد من صحّتها وتقويم مصادرها.

_ عدم إصدار الأحكام إلاّ بعد توفّر الأدلّة الضروريّة الوافية.

_ الإنفتاح الذهني وتقبّل الإقتراحات مهما كان نوعها او مصدرها، ومناقشتها وتبيان صحّتها وقبولها أوخطإها ورفضها.

_ تقديم الأسباب والأدلّة الّتي تسند النتائج والآراء والطروحات.

والسؤال الّذي يتبادر الى الذهن في ظلّ الكلام عن هذه المهارة هو الآتي: أين هي المدرسة من كلّ ذلك؟ ما الّذي تعلّمنا إيّاه المدرسة من هذه العمليّات؟ وكيف نتعلَّمها فيها؟ وهل حقّقت المدرسة المرجو منها من هذا التعليم عبر التاريخ؟ ولماذا استطاعت مدارس

أن تحقّق ما هو مرجوّ منها واخفقت مدارس أخرى؟ وهل وصلت بنا المدرسة الى ما نصبو اليه من تمرّس بأبعاد التفكير المختلفة الضروريّة لتقدّم الإنسان ولوصوله الى الإرتياح في عيشه؟

يعود التقدَّم الذي نعيش في ظلاله إلى ما قامت به المدرسة من بناء لعقول المتعلِّمين

تقوم الوظيفة الأساسيّة للمدرسة منذ نشوئها على بناء التفكير البشري وإعداده لمواجهة صعوبات الحياة. والتقدّم الّذي شهدته البشريّة منذ قرون وتشهده الآن إنّما يعود الى ما قامت به المدرسة من بناء لعقول المتعلّمين أنتج هذا التقدّم الذي نعيش في ظلاله. ولم يكن للمدرسة ذلك لو لم تقم بتدريب المتعلّمين على استراتيجيّات التفكير المتنوّعة والقائمة على توسيع إدراك المتعلّم عن طريق معالجة الأفكار والتخطيط وتحديد الأولويّات وأخذ وجهات النظر المختلفة بعين الاعتبار،وعن طريق تدريب المتعلّمين على التنظيم والتمييز والتصنيف، وعن طريق التفاعل مع الوضعيّات التعليميّة المختلفة بالبحث عن أسباب قبول فكرة أو عدم قبولها، وتبيان صحّة فكرة أو خطإِها، وعن طريق حث المتعلّم على الإبداع بابتكار حلول غير معهودة لمشكلات معروفة، وعن طريق تمييز المعلومات عن العواطف والافترضات عن المراهنات وتبيّن التناقضات في مسار التفكير، وعن طريق العمل المنتج المتأتّي عن وضع الأهداف والتخطيط وتحديد النواتج المتوقّعة من العمل وتحضير العدّة اللازمة للعمل وتحديد المراحل وتقويم النتائج وذلك من خلال كلّ المواد والأنشطة التعليميّة التي تقوم بها المدرسة، بما لا يعفي أيّ معلّم أو عامل في الميدان التربويّ من مهمّة بناء عقول المتعلّمين.

قد يقول البعض أنّ هذه المهارات العقليّة المنتجة للتفكير تعود

في جوهرها الى معطيات المنطق العملي الّذي نسير عليه في حياتنا اليوميّة المستمدّة من علم المنطق الّذي يدرّس في المعاهد العليا والجامعات، وهم في ذلك يرمون الى اعتبار أنّ الفلسفة والمنطق هما اللّذان يجب أن يكونا في اساس التعليم. هذا الواقع صحيح في الأساس غير أنّ ما يجب التنبّه اليه والالتزام به هو أنّ ما يمكننا تقديمه للمتعلّم من معطيات هذين الميدانين إنّما يجب أن يتناسب مع مستوى نموّه العقلي ومع ما يمكنه أن يتعاطى معه من معطيات حسيّة أو رمزيّة. ولن يكون لنا ذلك إلاّ إذا اعتمدنا في تعليمنا طرائق تعليم تستلزم استثمار هذه المهارات وهي الآتية : طريقة العصف الذهنيّ، طريقة التعلّم بحلّ المشكلات (الوضعيّة المشكلة)، طريقة التعلّم بالبحث والتفتيش في المصادر والمراجع ، طريقة التعلّم بالنقاش، طريقة التعلّم التعاونيّ،... وغيرها مما يستنبطه كلّ معلّم حريصٍ على إنجاح تعلّم متعلّميه، وإذا قمنا ببناء مناهجنا على اساس المشكلات التي تواجه المتعلّمين في حياتهم اليوميّة، كالقراءة والكتابة والحساب والتعاطي الاجتماعيّ والبطالة والبدانة والصحّة والسرعة ومضارها والمخدّرات ومشاهدة التلفزيون وغيرها من المشكلات التي يمكن أن تبنى عليها المناهج.

إذا كانت الحياة اليوميّة هي الميدان الأنسب والأقرب لتطبيق كلّ مهارات التفكير وإذا كان الانسان يعدّ في المنزل وفي الشارع وفي المدرسة لعيش هذه الحياة ، وإذا كانت المدرسة تنقل اليها الوضعيّات الحياتيّة مستثمرة فيها هذه المهارات، فما فضل المدرسة على الحياة في هذه الحالة؟ وهل يمكن للمدرسة أن تجد مبرّراَ لوجودها إذا لم

تتخطّ في إعدادها ما يتوقّعه المجتمع من الحياة اليوميّة للمتعلّمين؟

لن يكون للمدرسة من مبرّر وجود إذا لم تتمكّن من إعداد المتعلّم بما يفوق ما تعدّه له الحياة اليوميّة عن طريق الخبرة الناتجة عن الممارسة، وإذا لم تؤهّله لنقد ما يراه من حوله ملتمسا في ذلك ما تعلّمه وما خبره وما رآه وما طمح إليه، وإذا لم تؤهّله لاستنباط طرق جديدة لحلّ المشكلات اليوميّة التي يعيشها المجتمع والمشكلات الشخصيّة التي يعاني منها هو في هذا المجتمع ، وهي لن تتمكّن من ذلك إذا لم تتوجّه الى تخطّي ما تعلّمه الحياة اليوميّة عن طريق تدريب المتعلّم على طرق التفكير الناقد، وطرق التفكير الإبداعي وعلى طرق التفكير الإهتمامي، وهي أشكال التفكيرالمتعدّد الأبعاد الّتي تسمح بالخروج من التقليد وبطرح حلول مبتكرة مبدعة للمشكلات التي نعاني منها في حياتنا اليوميّة وتؤهّل المتعلّم للتهيّؤ والتأقّلم الدائم مع عالم سريع التغيّر في طرائق العمل وفي مناهج التفكير وفي المعتقدات . والسؤال الّذي يتبادر الى ذهننا هنا هو الآتي : ما هي دواعي الأخذ بالتفكير الناقد في المدرسة؟

> يكمن مبرِّر وجود المدرسة بما تؤهل المتعلم له من نقد ما يراه من حوله، ومن استنباط حلول لكلٍّ المشكلات اليوميَّة التي يعيشها المجتمع

تعود دواعي الأخذ بالتفكير الناقد في المدرسة الى ضرورة دفع المتعلّمين في أيّ مرحلة من مراحل تعلّمهم الى التمكّن من الوقوف موقف الناقد الّذي يرفض التسليم بأي أمر دون مناقشته، والتأكّد من منطقيّته ومن سلامة الطريقة العقليّة التي قادت الى النتائج التي توصّلنا اليها، ولن يكون لنا ذلك إلاّ إذا درّبنا المتعلّم، منذ نعومة أظفاره، على مهارات التقصّي ومهارات المحاكمة العقليّة ومهارات تنظيم المعلومات بما يفيد في الوصول الى تدعيم النتائج

التي توصّل اليها النقاش أو البحث بالأدلّة والبراهين، والى التمكّن من الدفاع عنها دفاعاً منطقيّا مقنعاً. والتفكير الناقد في ذلك يعتمد على المعايير المتعارف عليها في ميدان العلوم من دقّة ووضوح وعمق ووثوق بنتائج الاختبارات والتجارب، متى تمكّنا الى ذلك سبيلاً، وتماسك وتجرّد ونزاهة ومحاكمة عقليّة، واستدلال منطقي ورحابة صدر، وتقويم، كما يبنى على القوانين والأحكام والأنظمة والقرارت، والمبادئ والفرضيّات والغايات والأهداف والأدلّة والملاحظات... وهو في كلّ ذلك يسعى الى تحسين طريقة عيش المتعلّم عن طريق تحسين طريقة فهمه للعالم المحيط به، وتغيير طريقة تعاطيه معه، بهدف الوصول الى تغييره نحو ما يخدم راحة الإنسان وهناءه.

لن يتمكن المتعلم من ممارسة التفكير الناقد إلا إذا دربَّناه على مهارات التقصي والمحاكمة العقلية ومهارة تنظم المعلومات بما يفيد في تدعيم النتائج التي توصَّل إليها النقاش أو البحث.

غير أنّ التفكير الناقد وحده لا يكفي، فلا بدّ للإنسان بعد التمرّس بالتفكير الناقد من الانتقال الى ممارسة التفكير الإبداعي الّذي يطمح الى وضع حلول مبدعة للمشكلات التي يعاني منها الإنسان في الحياة، إنّها حلول التخطّي التي تستلزم التفكير المتعمّق والناقد وتتخطّاهما الى الإبداع الأصيل، وبذلك فإنتاجيّة التفكير الناقد تتجلّى في التفكير الإبداعي وتتوظّف فيه. هذا ويتميّز التفكير الإبداعي بالصفات الآتية: الأصالة، الإنتاجيّة، التخيّل، المفاجأة، الاستقلاليّة، والإبداعيّة.

يتميَّز التفكير الإبداعي بالأصالة، الإِنتاجيَّة، التخيُّل، المفاجأة، الاستقلاليَّة والإبداعيَّة

ونهاية المطاف في التفكير تكون في ممارسة التفكير الإهتماميّ الّذي يعطي للإنسان القيمة التي تدفعه الى إيلاء الأهميّة لما يقوم به، فالإنسان لا يتصرّف إنطلاقا

من تفكيره فقط إنّما يتصرّف إنطلاقاَ من عواطفه ومشاعره وأحاسيسه، وكلّها مثيرات للتفكير على الإنسان أن يميّز في ما بينها ويختار ما يعطيه من القيمة والاهتمام في حياته ويكيّف تفكيره وسلوكه على اساس ما يعنيه أو ما يعطيه قيمة في حياته. ولا يخفى أنّ هناك العديد من الإفعال التي يقوم بها الإنسان والتي تكون مثيرة للتفكير إذ تفتح أفقاً لتفكير جديد من نوع آخر غير التفكير الذي نمارسه فيها، فالتفكير سلسلة مترابطة من العمليّات التي تثير بعضها البعض وتتوالى في السعي للوصول الى ما نصبو اليه، منتقلين من نوع من التفكير الى نوع آخر بطريقة تلقائيّة منقادين بما نرغب به وما نعطيه من أهميّة.

التفكير سلسلة مترابطة من العمليَّات التي يثير بعضها البعض

لا يخفى أنّ الكلام على التفكير لا يمكن أن يغني أبداً عن التفكير، وأنّ تعليم التفكير لا يكون إلاّ من خلال التدرّب على العمليّات العقليّة في وضعيّات ذات معنى، مفيدة، جديدة، محفزّة، مثيرة، مغنية ومبتكرة، وأن كل تفكير لا يكون مثمراً إلاّ إذا كان متعدّد الأبعاد، منتقلاَ من التفكير بعمليّاته الأساسيّة الى التفكير الناقد فالتفكير الإبداعي منتهياَ بالتفكير الإهتمامي، وأنّ كلّ تربية لا تربّي على التفكير المتعدّد الأبعاد تبقى تقليداً وترداداً لا طائل منه ولا فائدة، لا يطوّر ولا يغني، وتضيع آثارها كالهباء المنثور، ولا تستحق أن يضحّى المتعلّم والمعلّم من وقته في سبيلها، وأن يصرف المجتمع عليها من موارده؛ وعلى كلٍّ منّا أن يساهم في تحقيق هذا الهدف لما فيه من خير عميم للمجتمع بكامله، بأفراده وجماعاته ومؤسّساته، ومن هناء للعيش فيه.

كل تربية لا تربي على التفكير المتعدِّد الأبعاد تبقى تقليداً وترداداً لا طائل منه

للاستزادة والتوسّع :

_ فوزي. مؤيّد حسن،(2007)، المرجع في تدريس مهارات التفكير، دليل المعلّم، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة، دار الكتاب الجامعي.

_ فيشر. روبرت، (2009)، تعليم الأطفال ان يفكّروا، ترجمة مخيّم م.أ.، عبد الفتّاح ف.، غزّة – فلسطينن دار الكتاب الجامعي.

_ السليتي. فراس، (2008)، إستراتيجيّات التعلّم والتعليم، النظريّة والتطبيق، عمّان، عالم الكتب الحديث وجدارا.

- Gardner, H., (1983), les formes de l'intelligence, Paris, Odile Jacob.

- Gardner,H., Hatch T., (1990), Multiples intelligences go to school; educational implications of the theory of multiple intelligence, center for children and technology technical report, Issue 4. www.edc.org/ cct/ ccthome/ reports/ tr4.html.

- Ruggierrio, V.R., (2000), The art of thinking; A guide of critical and creative thought, Somerest, NJ: Pearson Longman.

6 – التربية على تحمّل المسؤوليّة

مقدِّمة

ترد عبارة «تحمّل المسؤوليّة» في بند بناء شخصيّة الفرد من الأهداف العامة التي أقرّت للتعليم في لبنان (مناهج التعليم العامّ وأهدافها، 1997، ص. 4)؛ وهي أتت فقط في هذا الموقع من المناهج دون أن تتكرّر في الأهداف العامّة لأيّ مرحلة من مراحل التعليم،أو لأي صفّ من صفوف هذه المراحل، وإن كانت في خلفيّة العديد من الأهداف التي ذكرت كما ورد في هدف «استيعاب قواعد الصحّة العامّة وممارستها والحفاظ على البيئة» أو في هدف « القيام بنشاطات رياضيّة وثقافيّة وفنّيّة تحقيقاً لنمو متوازن بين الجوانب الجسديّة والخلقيّة والعقليّة والعاطفيّة» من أهداف التعليم الثانوي (الأهداف العامَّة للتعليم الثانوي، ص. 6). وكأنها تشكّل في نظر واضعي المناهج من البديهيّات المسلّم بها، والمعروفة، والتي نأخذ بها دون أن نذكرها صراحة أو نرى ضرورة للنصّ عليها؛ وهي في واقع الحال كذلك، غير أنّ التأكيد على البديهيّات والعمل بمقتضياتها والتعبير عن ذلك بوضوح في صلب أهداف المناهج بات أمراً واجباً في ما يتعلّق بهدف التربية على تحمّل المسؤوليّة الّذي نعتقد أنّه من الأهميّة بمكان أن يصار الى التأكيد عليه والالتزام به.

ماذا يعني مفهوم التربية على تحمّل المسؤوليّة؟ ما هي موجبات

الإصرار على الاعلان عنه صراحة في صلب المنهج؟ وما هي كيفيّات التربية على تحمّل المسؤوليّة؟ هذا ما سوف نعالجه في هذا الفصل من هذا الكتاب.

يعتبر تحمّل المسؤوليّة من المفاهيم الجوهريّة التي تبنى عليها الحياة في مراحلها كافّة، وإذا كان الأهل يتعهّدون أبناءهم في المراحل الأولى من سنيّهم لأنّ هؤلاء لا يستطيعون تحمّل الصعوبات ومواجهتها بمفردهم، فمن الطبيعي أن يعمل الأهل على تربية ابنائهم على تحمّل مسؤوليّة أنفسهم وعلى التمكّن من مواجهة الصعاب ومن الانتصار عليها بمفردهم؛ والمدرسة تتبع في تعاطيها مع هذا الواقع النهج عينه، إذ ما يتعلّمه المتعلّمون في المدرسة لا يقتصر على المعارف والمهارات والكفايات إنّما يتخطى ذلك الى التدرّب على مواجهة صعوبات الحياة وعلى التغلّب عليها بالأشكال المختلفة التي تأخذها في سائر مراحل حياة المتعلّمين وفي وضعياتها المتنوّعة. من هنا نشأ مفهوم الأهداف النهائيّة الإندماجيّة الّذي نادت به التربية الحديثة وتعمل على الأخذ به في وضع المناهج في التعليم وفي بناء الوضعيّات التعليميّة الواقعيّة المعاشة وفي استثمار طرائق التعلُّم الناشط.

ما يتعلُّمه المتعلِّمون في المدرسة لا يقتصر على المعارف والمهارات والكفايات إنَّما يتخطَّى ذلك إلى التدرُّب على مواجهة صعوبات الحياة وعلى التغلُّب عليها

وتحمّل المسؤوليّة مفهوم بديهي في الحياة، فمن لا يسهر على نظافة مأكله وملبسه ومشربه وبيئته تفتك به الأمراض الّتي قد تودي به، ويختنق جرّاء التلوّث الّذي يحيط به؛ ومن لا يتحمّل مسؤوليّة العمل الّذي يقوم به يفقد هذا العمل وقد يصبح عالة على المجتمع، ومن لا يتحمّل مسؤوليّة تقدّمه يقف مكانه ويتأخّر بينما الآخرون

من لا يتحمل مسؤولية تقدُّمه يقف مكانه ويتأخر بينما الآخرون يتقدَّمون

يتقدّمون؛ هذه بعض وجوه تحمّل المسؤوليّة في الحياة التي نراها من حولنا ونلمس آثارها على من نعيش معهم في مجتمع واحد أو في مجتمعات اخرى. والمسؤوليّة على أنواع فمنها المسؤوليّة الفرديّة التي تقع على عاتق الفرد في حياته الشخصيّة وفي اهتمامه بنفسه وفي الحفاظ عليها، وفي اهتمامه بمن عُهِد ويعهد اليه الاهتمام بهم أو بمن يرغب الاهتمام بهم، ومنها المسؤوليّة الجماعيّة التي تقع على عاتق الفرد في ما تجرّه أعماله من منفعة وخير أو من تشويه وضررٍ على الطبيعة، على البيئة وعلى المجموعة البشريّة التي ينتمي اليها؛ وخير مثال على ذلك ما يحدثه الإنسان المعاصر من تلوّثٍ في البيئة المحلّيّة والعالميّة غدت نتائجه تهدّد بالخطر الداهم البشريّة جمعاء. ناهيك عن الآفات الاجتماعيّة المنتشرة بين فئات معيّنة من الأعمار في المجتمعات البشريّة المختلفة. وتحمّل المسؤوليّة يبقى في كلّ الأحوال إحساساَ ذاتيّاً ينبع من داخل الإنسان فيترجمه سلوكاً شخصيّاَ واجتماعيّاً يعبّر عن قناعات الشخص وعمّا يسعى الى تحقيقه من أهداف في حياته، وهو بالتالي شعور فردي ينطلق من الفرد إحساسا بمسؤوليّته الفرديّة والعامّة وينعكس على نفسه وعلى الآخرين.

تحمُّل المسؤوليَّة شعور فردي ينطلق من الفرد احساساً بمسؤوليَّته الفرديَّة والعامة وينعكس على نفسه وعلى الآخرين

إذا كان تحمّل المسؤوليّة في الحياة من أهمّ مقوّمات استمرارها فمن البديهي أن يكون لهذا المفهوم التربوي المكانة التي يستحقّها بين أهداف المناهج التعليميّة وذلك للآسباب الآتية:

لا بُدَّ من تربية المتعلمين على تحمُّل مسؤولية الحفاظ على الحياة على المستوى الفردي وعلى المستوى الجماعي

_ إنّ الحفاظ على الحياة بوجوهها كافّة على هذه الأرض شأن

حيـوي، وهـو لا يقـلّ قيمـة عـن إيجـاد الحيـاة، لذلـك كان لا بـدّ مـن تربيـة المتعلّمـين عـلى تحمّـل مسـؤوليّة الحفـاظ عـلى الحيـاة عـلى المسـتوى الفـردي وعـلى المسـتوى الجماعـيّ؛ ومـا المشـكلات البيئيّـة التي يشـهدها العـالم اليـوم والّتـي تـؤدّي الى قتـل الحيـاة، كالتلـوّث والحـوادث النوويّة، إلاّ دليـل قاطـع عـلى عـدم تحمّـل مسـؤوليّة الحفـاظ عـلى الحيـاة عـلى كوكـب الأرض.كـما أنّ الحـروب التـي تسـتعر بـين شـعوب الأرض تشـكّل وجهـاً مـن وجـوه عـدم تحمّـل الإنسـان مسـؤوليّة الأرض ومـن عليهـا مـن مخلوقـات.

يشكُّل تحمل المسؤوليَّة الحجر الاساس لكل تعلُّم وتطوَّر وتقدُّم

_ كما أنّ لا تعلّم للإنسان دون أن يتحمّل مسؤوليّة تعلّمه فيدفع ثمن هذا التعلّم من الوقت والجهد والمثابرة، كذلك لا تقدّم للإنسان دون أن يتحمّل مسؤوليّة تقدّمه عن طريق العمل والطموح والإبداع، بذلك يغدو تحمّل المسؤوليّة الحجر الأساس لكل تعلّم وتطوّر وتقدّم في هذا العالم؛ ودليلنا على ذلك الجهد والعمل الذي قامت به الشعوب المتقدّمة في ميادين الاكتشافات العلميّة وفي التقدّم التقني الّذي رافقها وما يسّره من سبل حياة الإنسان.

_ غدت مظاهر عدم تحمّل المسؤوليّة بادية في الكثير من وجوه الحياة المعاصرة، فالأهل ينسحبون من تربية ابنائهم تاركين هذه المسؤوليّة على المدرسة وعلى المؤسّسات الإعلاميّة، والمؤسّسات التربويّة غدت تكتفي بالتعليم دون تحمّل مسؤوليّة التربية، ويطغى العمل الوظيفي المأجور على كلّ بعد رسالي يتخطّاه في

المدارس والجامعات، ويغيب الحسّ بالمسؤوليّة الجماعيّة عند الكثيرين فيسعى الفرد لمصلحته الشخصيّة الماديّة المباشرة دون ايّ اعتبار لمصلحة المجموع، كما لا نجد عند المتعلّمين، في أيّ مستوى كان، هذا الإقبال على أخذ مصيرهم بأيديهم وتحمّل مسؤوليّة تعلّمهم وتقدّمهم، وقد يكون ما يرونه عند الأهل والمربّين من مظاهر التفلّت من موجبات التربية ما يدفعهم الى هذا التوجّه في عدم تحمّل المسؤوليّة في التعلّم والتقدّم.

إن الإقرار الصريح للمناهج بأهميَّة هدف تحمُّل المسؤوليَّة يعيد الاعتبار إلى قيمة جوهريَّة من قيم التربية في المجتمع

لكل هذه الأسباب نرى ضرورة العمل الجدّي على التربية على تحمّل المسؤوليّة في البيت والمدرسة والجامعة، الّذي ينطلق من الإقرار الصريح للمناهج بأهميّة هذا الهدف معيدين الاعتبار الى قيمة جوهريّة من قيم التربية.

والسؤال الّذي يطرح نفسه هنا هو الآتي : كيف نربّي على تحمّل المسؤوليّة؟ كيف ننتقل من الممارسة التربويّة الراهنة الى ممارسة تحمل همّ التربية على تحمّل المسؤوليّة؟

ممّا لا شكّ فيه أنّ التربية لا تقوم إلاّ على القيم الأخلاقيّة الشخصيّة والمجتمعيّة وعلى القيم الإنسانيّة وعلى القيم الوجوديّة الروحيّة الّتي يعتنقها شعب من الشعوب أو مجموعة بشريّة معيّنة؛ والتربية على تحمّل المسؤوليّة تجد أساسها في القيم التي تبنى عليها التربية التي نربّي المتعلّم عليها، ولا يكون هناك انتقال من الممارسة التربويّة الراهنة الى تربية تحمّل المسؤوليّة إلاّ إذا ترسّخ العاملون في التربية، في مستوياتها كافّة، في ممارسة القيم التي ننوي تربية المتعلّم عليها،

فغدا المعلّم مربّيا بسلوكه بالدرجة الأولى ومن ثمّ معلّماً، وغدا سلوكه التعليمي والتربوي سلوكاً مثاليّا يحتذى، وإذا ثابر المربّون على الثبات في تشبّثهم بالقيم التي يربّون متعلّميهم عليها، فالتربية عمل طويل النفس، والغلبة فيه لا تكون إلاّ لمن يواظب ويصمد في ما اختطّه لنفسه من مبادئ وما سار عليه من قيم وإن اعتبرها البعض قديمة وغير ذات جدوى. والأكثر ضرراً في هذا المجال هو عدم الثبات على المواقف المعبّرة عن الالتزام بالقيم والانتقال من سلوك الى آخر يناقضه في دلالة الى عدم وضوح الرؤية والى عدم الالتزام بقيم راسخة غير متبدّلة مع الأوقات والأزمان.

التربية عمل طويل النفس، تكون الغلبة فيه لمن واظب وصمد في ما اختطه لنفسه من مبادىء وما سار عليه من قيم.

كما تكون التربية على تحمّل المسؤوليّة من خلال العمل على تحميل المتعلّم مسؤوليّة كل الأعمال التي يقوم بها، وتقديره التقدير الّذي يستحقّه سلباً أم ايجاباً، ووضعه في ظروف مشابهة لما يمكن أن يعترضه في الحياة من مشكلات ومآذق، ودفعه الى تحمّل مسؤوليّة مواجهة هكذا أوضاع والتهيّؤ لها في ظروف الحياة المختلفة. والوضعيّة المشكلة التي يلجأ اليها التربويّون تشكّل خير مثال لما يمكن أن نضع فيه المتعلِّمين دفعاَ لهم لتحمّل مسؤوليّة الأوضاع الحياتيّة التي يمكن أن تواجههم في مستقبل حياتهم. كما أنّ العمل الفريقي والتعلّم التعاوني والتعلّم بحلّ المشكلات والتعلّم بالبحث يشكّلون نموذجاَ لطرائق تعليم تساعد في التدرّب على تحمُّل المسؤوليَّة.

لا يخفى على تربويّ يحمل همّ تربية متعلّميه على تحمّل المسؤوليّة بهدف دفعهم الى حمل مسؤوليّة أنفسهم، ومسؤوليّة من يقاسمونهم

شؤون الحياة وشجونها، ومسؤوليّة البشريّة جمعاء في ديمومتها وتطوّرها ورقيّها،أنّه أيّا تكن الطريقة التعليميّة التي نستثمرها في التربية، يبقى تحمّل المسؤوليّة المناخ العام الّذي يجب أن تسبح فيه العمليّة التربويّة، والهواء الّذي تستنشق منه روح المسؤوليّة، والّذي يساعد المتعلّمين على تكوين المثال الّذي يسعون لاحتذائه في حياتهم؛ ولا أمل في ترسيخ التربية على تحمّل المسؤوليّة، في مدارسنا وفي مجتمعاتنا، إلاّ إذا ساد هذا المناخ وترسّخ في اذهان المتعلّمين لما فيه من خدمة لتعلّمهم وتقدّمهم في المعرفة وفي الحياة، ولما فيه من خدمة للمجتمع ولرفاهيّة أبنائه وسعادتهم. وإذا كنّا نطمح لغدِ أفضل للإنسان إن على الصعيد الفردي أو على صعيد الجماعة البشريّة فلا مفرّ لنا من التربية على تحمّل المسؤوليّة كمنقذ لما تعانيه مجتمعاتنا من آفات مختلفة، وكإحدى القيم الإنسانيّة والاجتماعيّة والوجوديّة والروحيّة التي كانت ولا تزال تشكّل الأهداف السامية للمجتمعات البشريّة الساعية للرقي والتقدّم.

يبقى تحمُّل المسؤوليَّة المناخ العام الذي يجب أن تسبح فيه العمليَّة التربويَّة.

للاستزادة والتوسّع :

_ أبو النصر. حمزة حمزة، وجمل. محمّد جهاد، (2005)، التعلّم التعاوني، الفلسفة والممارسة، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة، دار الكتاب الجامعي.

_ سعادة. جودت أحمد، عقل. فوّاز، إشتية. جميل، زامل مجدي، أبوعرقوب. هدى، (2006)، التعلّم النشط بين النظريّة والتطبيق، عمّان، دار الشروق.

– الفتلاوي. سهيلة محسن كاظم،(2006)، المنهاج التعليميّ والتدريس الفاعل، عمّان، دار الشروق.

7 – التفعيل الذاتي المنظّم للمسار التعلّميّ

مقدَّمة

كيف ينتقل المتعلّم من التبعيّة في مساره التعلّمي الى الاستقلاليّة؟ كيف يتحرّر المتعلّم من طيف معلّميه في تعلّمه؟ كيف يبني المتعلّم استقلاليّته التعلّميّة؟ كيف يسيّر المتعلّم نفسه ذاتيّاً في تعلّمه؟ أسئلة عديدة تساور المعلّمين والمتعلّمين والأهل على حدٍّ سواء، فالمعلّم يرى أنّ لا تقدّم حقيقيّاً للمتعلّم إلاّ إذا خطا خطوات متقدّمة في تفعيل تعلّمه الذاتي تفعيلاَ منظّماَ واصبح يبادر في التعلّم غير منتظر توجّهات وإملاءات المعلّمين وغير سائر على ما اعتاده من مسارات قد لا تكون مجدية، والمتعلّم عينه لا يدرك التقدّم الّذي هو عليه إلاّ إذا اصبح قادراَ على تنظيم تعلّمه بنفسه وتفعيله تفعيلاً منتجاَ ينعكس على سرعته في التعلّم، وعلى قدراته الاستيعابيّة المتزايدة كلّما تعلّم، والأهل يرتاحون من تمكّن المتعلّم من إدارة تعلّمه إدارة ناجحة بحيث لا يعود بحاجة اليهم ويتمكّن من النجاح في تعلّمه ويسير أولى الخطوات في طريق الاستقلاليّة التعليميّة التي تقوده الى الاستقلاليّة الذاتيّة في حياته المستقبليّة . هكذا تطرح الإسئلة الاستهلاليّة نفسها بحدّة بهدف الوصول بالتعليم الى انتاجيّة أكبر تتمثّل في تنمية قدرات المتعلّم الفكريّة القابلة للاستثمار في مواقع

> لا تقدُّم حقيقيّاً للمتعلِّم إلا إذا خطا خطوات متقدِّمة في تفعيل تعلُّمه الذاتي تفعيلاً منظَّماً

التعلّم المتعدّدة. هذا ما سنحاول الإجابة عنه في هذا الفصل من كتابنا.

مكوّنات التفعيل الذاتي المنظّم للمسار التعلّمي للمتعلّم

يقوم التفعيل الذاتي المنظّم للمسار التعلّمي للمتعلّم على مجموعة من الاستراتيجيّات المعرفيّة واستراتيجيّات عمليّات ما فوق التفكير واستراتيجيّات تنظيم التحفيز التي يستثمرها المتعلّم في تعلّمه، وهي تتفاعل متناغمة متضامنة في عمليّات التفعيل الذاتي المنظّم للمسار التعلّمي للمتعلّم.

تضمّ الاستراتيجيّات المعرفيّة استراتيجيّات الانتباه والاستعداد للعمل والفهم والتذكّر استحضاراً لما يعرفه المتعلّم حول موضوع تعلّمه،واستراتيجيّات تخطيط النشاط التعلّمي في المراحل المعهودة للنشاط من تدوين الملاحظات وتلخيص الأَفكار وإعادة صياغة ما فهمه المتعلّم وتقويم العمل المنتج بالاستناد الى الجهد المبذول والوقت المستثمر واستراتيجيّات المذاكرة واستباق المعاني الجديدة وفتح آفاق للنشاط بالتخيّل والإبداع، واستراتيجيّات تمييز المشكلات الواجب العمل على حلّها وترتيبها لناحية الأهميّة والضرورة والالحاح في المعالجة، واستراتيجيّات تبيّن الطرق المناسبة لحل المشكلات واستراتيجيّات البدائل الممكنة في حال عدم نجاح الحلول المقترحة للمشكلات، واستراتيجيّات تحديد أهداف العمل القابلة للتنفيذ في الوقت المتاح للنشاط التعليمي

تضم الاستراتيجيَّات المعرفيَّة استراتيجيات الانتباه والاستعداد للعمل والفهم والتذكُّر، واستراتيجيات تخطيط النشاط التعلمي

واستراتيجيّات مرحلة العمل التنفيذي. وهذه الاستراتيجيّات تبنى على استراتيجيّات معرفيّة اخرى هي استراتيجيّات الاستدلال والتحليل والتأليف التي تشكّل أساس العمل المنطقي وعلى القدرة على نقل المكتسبات المتحصّلة للمتعلّم في وضعيّات تعلّميّة سابقة واستثمارها في الأوضاع الراهنة، وهو يقوم على تجنيد المعارف والمكتسبات السابقة والاستراتيجيّات والقدرات في معالجة المشكلات المستجدّة.

يساعد تطبيق استراتيجيات عمليَّات ما فوق التفكير المتعلم على التمكن من تخطيط خطوات النشاط التعلمي، التأكُّد من التقدّم الحاصل فيه، ومن تصويب خطواته فيه

وتقوم استراتيجيّات عمليّات ما فوق التفكير على التفكير الّذي نقوم به خلال استثمار الاستراتيجيّات المعرفيّة وذلك عندما يفكّر المتعلّم في الفائدة من الاستراتيجيّات المعرفيّة التي اعتمدها في نشاطه التعلّميّ، ومن استراتيجيّات التقويم المستثمرة التي نقدّر بواسطتها التقدّم الحاصل نحو تحقيق الأهداف الموضوعة، ومن الاستراتيجيّات الإنفعاليّة التي حبّبت له العمل الّذي يقوم به أو نفّرته منه لأسباب عائدة للبنية النفسيّة الإنفعاليّة للمتعلّم، ومن الاستراتيجيّات الإجتماعيّة التي تستلهم من قواعد العمل في المجتمع المصغّر الّذي هو المدرسة، ومن العلاقات القائمة بين أعضائه. ونشير الى أنّه من نتائج تطبيق استراتيجيّات عمليّات ما فوق التفكير تمكّن المتعلّم من تخطيط خطوات النشاط التعلّميّ، التأكد من مدى التقدّم الحاصل، تصويب خطوات النشاط التعلّمي كلّما تقدّم المتعلّم فيه تحقيقاَ للأهداف الموضوعة والتي التزم المتعلّم العمل على إنجازها.

وتقوم استراتيجيّات تنظيم التحفيز على المبادرة الى القيام بالعمل

المخطّط له، أو الانتقال الى عمل غير مخطّط له عندما يرى المتعلّم ضرورة لذلك أثناء العمل لطارئ أو لصعوبة تستدعي تغيير مسار النشاط التعلّمي، أو المثابرة في هذا النشاط. وتتدخّل هذه الاستراتيجيّات عندما يحاول المتعلّم السيطرة على قلقه أو على حالة نفسيّة لا تفيد في الدفع الى النشاط التعلّمي المرغوب فيه، او الابتعاد عن المشتّتات الخارجيّة،أو إزالتها، أو العمل على استدامة التركيزعلى النشاط المفيد للتعلّم والّذي يرغب المتعلّم في القيام به ولو على حساب ما يجب أن يقوم به من نشاطات أخرى.

تعمل هذه الاستراتجيات منفردة في بعض الأحيان ومتناغمة في معظم الأحيان بهدف استدامة التحفيز عند المتعلِّم

وتعمل هذه الاستراتيجيّات منفردة في بعض الأحيان ومتناغمة في معظم الأحيان بهدف استدامة التحفيز عند المتعلّم، والدفع الى إتمام النشاط التعلّمي والوصول الى تحقيق الأهداف المتوخّاة منه ممّا يرسّخ المتعلّم في تعلّمه ويعطيه دفعاَ للتعلّم في المستقبل وقدرة على تنظيم نشاطاته التعلّميّة وعلى الاستفادة منها في تعلّمه المستقبلي. ولا يخفى أنّ النجاح في التعلّم يتوقّف، حسب راي علماء النفس الّذين تعمّقوا في دراسة مسائل عمليّات ما فوق التفكير، على قدرة المتعلّم على استثمار هذه الاستراتيجيّات في الوقت عينه، وعلى الاستفادة منها أثناء التعلّم وبعده في كلّ تعلّم مستقبليّ وفي سائر مراحل حياته على اعتبار أنّ التعلّم غدا ملازماً للإنسان في العصر الحاضرالمتسارع في تقدّمه. والنجاح في التعلّم يعني في ما يعنيه اكتساب المتعلّم القدرة على تقويم فهمه واستيعابه للمسائل التي تطرح عليه ممّا يسمح له بتقدير ما فهمه، ما لم يفهمه وما لم يتوقّع أنّه من واجبه أن يفهمه وكان ذلك ضروريّا، وما عمل عليه ولم

يعني النجاح في التعلم اكتساب المتعلم القدرة على تقويم فهمه واستيعابه للمسائل التي تطرح عليه

يكن ضروريّاَ لتحقيق الأهداف التي يسعى اليها. ويكون من نتيجة ذلك أن طبيعة تعلّم المتعلّم تتغيّر فيصبح قادراً على انتقاء النشاطات التعليميّة المناسبة وتوجيهها الوجهة التي تخدم أهدافه وتحقّق له بناء معرفته بنفسه والتفكير فيها وفي الطرق الموصلة اليها، وفي اختيار ما يناسب منها وفي إدراك مدى تقدّمه في تحقيق الأهداف الموضوعة. هكذا يصبح المتعلّم سائراً في طريق الاستقلاليّة التعلّميّة التي لا غنى عنها للنجاح في التعلّم، وهذا ما أظهرته الأبحاث عند المتعلّمين الموهوبين الّذين ينجحون في تعلّمهم دون مساعدة من أحد.

التفعيل الذاتي المنظّم للتعلّم

كيف يصبح المتعلّم مستقلاً في تعلّمه؟ كيف ينظّم المتعلّم تعلُّمه تنظيماً ذاتيّاً؟ كيف يفعّل المتعلّم تعلّمه تفعيلاَ ذاتيّاً منظّماً؟

لا يصبح المتعلّم متعلّما يفعّل تعلّمه تفعيلاَ ذاتيّا إلاّ إذا أصبح قادراً على إدراك طريقة التفكير التي يستثمرها في الأوضاع التعليميّة المختلفة. ولهذه القدرة أبعاد ثلاثة هي :

1 _ البعد الأوّل : يقوم البعد الأوّل على اكتساب المتعلّم القدرة على تمييز العوامل التي تحول دون الوصول الى النجاح في التعلّم وذلك عن طريق تحديد مكامن الخلل فيه إذ إنّ كلّ تعلّم يشتمل على أهداف ومضامين واستراتيجيّات عمل وتحليلات وتطبيقات وأعمال توليف وأزمنة مناسبة في التوقيت والمدّة لكل من هذه العناصر، وما لم يحدّد المتعلّم بدقّة الموقع أو المواقع التي أخطأ فيها او لم يحسن فيها التقدير أو لم يحسن إعطاء الوقت اللازم لكلّ مرحلة من هذه المراحل، أو لم

يحسن اختيار الزمن التعليمي المناسب للنشاط الذي يزمع الإقدام عليه، فهو لن يتمكّن من التقدّم في تعلّمه وبالتالي لم يصبح بعد متعلّماً يفعّل تعليمه تفعيلاً ذاتيّا.

2 _ البعد الثاني : يقوم البعد الثاني على القدرة على استثمار المكتسبات التعليميّة في الوضعيّات التعليميّة المستجدّة بطريقة مبتكرة تساهم مساهمة فعّالة في إيجاد الحلول للمشكلات المطروحة على المتعلّم في تعلّمه. من هنا ضرورة عدم التركيز على الحفظ في التعليم إنّما على استثمار المكتسبات، ممّا يستدعي استبدال طرائق التعليم القديمة بطرائق تعليم ناشطة قائمة على التعلّم الذاتي المبني على بناء المتعلّم معرفته بنفسه، على التعلّم الفريقي وعلى حلِّ المشكلات التي يصادفها المتعلّم في حياته العمليّة والتي يعبّر عنها في المناهج الحديثة بالوضعيّة - المشكلة. وهذا ما ركّزت عليه النظرة الجديدة في صياغة المناهج التعليميّة الّتي تبنى على أساس الأهداف النهائيّة الإندماجيّة التي تحاول ربط مضامين التعلّم بأهداف الحياة الواقعيّة التي يعيشها المتعلّم في المجتمع المعاصر.

ينظم المتعلم تعلمه تنظيماً ذاتياً مستقلاً إذا تمكن من استثمار المكتسبات التعليمية بطريقة مبتكرة تساهم في إيجاد الحلول للمشكلات المطروحة

3 _ البعد الثالث : يقوم البعد الثالث على تطوير المتعلّم لنظام من التقدير الذاتي الموضوعي لقدراته في الميادين التعليميّة المختلفة، الّذي يشكّل الرافعة الأساسيّة لآليّات التحفيز التي لا بدّ منها لتقدّم المتعلّم في تعلّمه. فالتقدير الموضوعي الدقيق لقدرات المتعلّم يسمح له بالاختيار بين الأنشطة التي يستطيع القيام بها والنجاح فيها، كما يؤهّله لأن يختار ما سوف يلائمه من إختصاصات وأعمال في المستقبل.

وإذا كان التقدير الذاتي الموضوعي يشكّل، كما قلنا سابقاً، الأساس للتحفيز الذي لا بدّ منه للتعلّم، فالأجدر بالمعلّمين أن يعملوا لا على تحفيز المتعلّمين على الإقبال على النشاط التعلّمي لأنّ هذا التحفيز يبقى تحفيزاً خارجيّاً قد لا يؤتي ثماره في دفع المتعلّم الى التعلّم، إنّما على أقناع المتعلّمين على أن يصبحوا مستقلّين في تعلّمهم، أن يفعّلوا تعليمهم تعفيلا ذاتيّا منظّماً، حين ذاك يحفّزون أنفسهم بانفسهم عن طريق بناء نظام من التقدير الذاتي الموضوعي الفعّال والقابل للإستثمار في الوضعيّات التعليميّة التي يواجهها المتعلّم في تعلّمه وفي الوضعيّات الحياتيّة المتنوّعة.

الأجدر بالمعلمين أن يعملوا على إقناع المتعلمين أن يصبحوا مستقلين في تعلمهم أي أن يفعِّلوا تعليمهم تفعيلاً ذاتياً منظماً

من الواضح أنّ أحد أهم أسباب نجاح المتعلّم في تعلّمه هو الدافع الذاتي الّذي يحفّزه على التعلّم وعلى التفعيل الذاتي لمساره التعلّمي فيصبح مستقلاًّ في تعلّمه، سائراً على تحسين طرائقه وعلى التقدّم فيه كلّما تعلّم. هذه هي الأهداف البعيدة المدى لكلّ تربية وتعلّم فتخلق أجيالاً من المبدعين الخلاّقين الذين يثرون العالم ويجعلون الحياة أكثر هناء على وجه الأرض.

للاستزادة والتوسّع :

- Bourgeois, E., et Gaetane C., (dir.), (2007), Apprendre et faire apprendre, Paris, P.U.F., 2 tirage.

- Howe, M. J. A., (1999), A teacher's guide to the psychology of learning., London Blackwell.

- Kail, M. & Fayol, M., (2003), Les sciences cognitives a l'ecole, Paris, PUF.

- Zimmerman, B., Z., & Schunk D., H., (2001), Self-regulated learning and Academic achievement,Theory, research, and practice (2 Ed.), Mahwah, NJ, lawrence, Erlbaum associates.

8 – أواليّات الفهم عند المتعلّم

مقدِّمة

كلّما انتابت متعلّم صعوبة من الصعوبات يصرخ لم أفهم او لا أفهم ما تقولونه أو قولوا اشياء قابلة للفهم. وكلّما وجد متعلّم عوائق أمام فهمه لمسألة معيّنة أو حيال استيعابه لمضمون نصّ من النصوص التي يقرؤها يقول: أجد صعوبة في الفهم، أو لم أكن مهيّئاَ لفهم واستيعاب ما كنت أقرأه. والقارئ في ذلك يعبّر عن حقيقة موضوعيّة حدثت في عقله جرّاء قيامه بجهد فكريّ سعياً وراء فهم مسألة معيّنة أو استيعاب ما يقرأه. والحديث في أواليّات الفهم يفترض الإجابة عن عدد من الأسئلة التي لا بدّ من طرحها وهي تعود في نظرنا الى الآتية:
ما هو الفهم؟ كيف افهم؟ لماذا لا أفهم في بعض الأحيان؟ ما هي معوقات الفهم التي تعترض المتعلّم؟ ما هي مراحل الفهم التي يمرّ بها المتعلّم؟ كيف ومتى يعتبر المتعلّم أنّه فهم ما هو مطلوب منه فهمه؟ سنحاول معالجة هذه الأسئلة في ما يلي من الدراسة.

ما هو الفهم؟

إذا كان الجذر العربيّ الثلاثي ف-ه-م لا يمكن الاعتماد على أيّ ميزة صرفيّة فيه تساعد في تبيّن معنى الفعل فَهِمَ فالمفردة الفرنسيّة

ذات الأصل اللاتيني تعبّر عن معنى الوضع معاً أو الجمع ما بين شيئين

Comprendre = mettre ensemble

او الربط ما بين شيء وآخر. والواقع أنّ الفهم، الّذي يتخطّى الجمع أو الربط بين شيئين أو أكثر، هو عمليّة عقليّة ديناميكيّة تقوم على تكوين بنية فكريّة متماسكة في الذاكرة يمكن استدعاؤها في ايّ وقت من الأوقات لاستعمال لاحق. ولا يخفى أنّ تكوين البنى الفكريّة لا ينبع من فراغ إنّما يبنى على المعارف التي يمتلكها المتعلّم والتي يستعين بها في فهم الوضعيّات وفي ربط جديدها بالقديم الذي يعرفه، وفي تصنيف الجديد حيال ما يعرفه، مستعينا في ذلك بالعديد من العمليّات الفكريّة الاستدلاليّة التي تعينه في اكتشاف المعاني وابعادها. وعمليّة الفهم هذه تجد بداياتها في فهم المفردات والتراكيب اللغويّة وفي اكتشاف المعاني وفهم ارتباطاتها وأبعادها من خلال الخطاب المسموع او النصّ المقروء، ورسم تصوّرات حولها. والواقع أنّ هذه العمليّات العقليّة هي عمليّات عقليّة لغويّة في الوقت عينه فالفكر يسير باللغة ويعبّر عن نفسه بها في ميادين التعبيرالّتي تتوسّل اللغة، على عكس الفنون التشكيليّة كالتصوير والنحت والرقص. والوصول الى فهم معنى مفردة أو عبارة في المستوى الأصغرأو فهم معنى نصّ مقروء أو خطاب شفهي مسموع في المستوى الأكبر، يفترض سلسلة من المراحل القائمة على وضع تصوّرات للمعاني وتبديل هذه التصوّرات وتعديلها سلباً أم إيجاباً حتى الوصول الى الاستقرار على التصوّر المناسب

الفهم عمليَّة عقلية ديناميكية تقوم على تكوين بنية فكريَّة متماسكة في الذاكرة يمكن استدعاؤها في أي وقت لاستعمال لاحق.

العمليَّات العقلية هي عمليَّات عقلية لغويَّة في الوقت عينه فالفكر يسير باللغة ويعبِّر عن نفسه بها.

الّذي يراه القارئ لما يقرأه او السامع لما يسمعه مستندا الى ما تقدّمه له الوضعيّة القرائيّة أو الوضعيّة السماعيّة من حيثيّات تساعد على الفهم والاستيعاب. والواقع أنّ الوصول الى استيعاب معنى نصّ من النصوص أو خطاب شفهيّ يمرّ بثلاث مراحل هي الآتية:

1 _ مرحلة فهم البنية السطحيّة المرئيّة للكلام أو التراكيب اللغويّة التي يتشكّل منها النصّ المقروء أو الخطاب المسموع على اعتبار أنّ لا فهم لأيّ نصّ مقروء أو مسموع إلاّ إذا فهمت مفرداته وتراكيبه وبنيته السطحيّة. ودليلنا على ذلك ما يحدث لمن يتعلّم لغة أجنبيّة إذ عليه أن يمرّ بهذه المرحلة مروراً الزاميّاً قبل الانتقال الى المرحلة الثانية من مراحل الاستيعاب.

إن بناء تصَّور للوضعية القرائيَّة يتقدَّم بقدر ما نتقدم في القراءة

2 _ مرحلة بناء تصوّر للوضعيّة المعروضة في النصّ او في الخطاب. وتقوم هذه المرحلة على مرافقة فهم المفردات والتراكيب ببناء تصوّرٍ للوضعيّة القرائيّة يتقدّم بقدر ما نتقدّم في القراءة أو في سماع الخطاب الشفهي، وبقدر ما نستجمع من معلومات جديدة نركبّها مع ما نعرفه عنها معتمدين في الوضعيّة الشفهيّة على ما يقدّمه لنا الظرف الذي يقال فيه الكلام وكل ما يرافق هذه الوضعيّة من عناصر تساهم في إيضاحها من إشارات وعناصر سياقيّة سابقة او متوقّعة. ونشير هنا الى أنّ فهم الخطاب الشفهيّ غير محتاج كثيراً لاستدلالات دقيقة لأنّ السياق يلعب دوره في إيضاح الوضعيّة الشفهيّة؛ غير أنّ فهم النصّ المكتوب يفترض القيام باستدلالات عميقة ومتعدّدة يفترض في القارئ أن يبحث عنها في النصّ أو في ذاكرته ليستطيع الوصول الى فهمٍ متعمّقٍ للنصّ. وقد بيّنت الدراسات أنّ السرعة في

من الواضح أَنَّ بناءَ تصوُّر للوضعيَّة القرائيَّة هو الذي يبقى ويستمر قي ذهن القارىء أو السامِع لفترة أطول

اكتشاف ما تعود اليه الضمائر، في النصّ المكتوب، تتوقّف على كون العائد هو الفاعل أكثر من ان يكون مفعولاً، وأنّ الضمير يحمل ما يبيّن طبيعة العائد اليه من علامات الجنس والعدد، بالإضافة الى المسافة التي تفصل بين الضمير وما يعود إليه. ومن الواضح أنّ بناء تصوّر للوضعيّة القرائيّة هو الّذي يبقى ويستمر في ذهن القارئ أو السامع لفترة أطول بينما تزول بسرعة نتائج المرحلة الأولى من فهم المفردات والتعابير، كما أنّ من لا يتمكّن من المرحلة الأولى لن يستطيع الإقبال على المرحلة الثانية من مراحل استيعاب معنى نصّ من النصوص.

من الواضح أَنَّ بناءَ تصوُّر للوضعيَّة القرائيَّة هو الذي يبقى ويستمر قي ذهن القارىء أو السامِع لفترة أطول

3 _ مرحلة استنتاج مرامي النصّ أو الخطاب الشفهي: وهي ما يعرف على وجه العموم بمرحلة اكتشاف أبعاد النص أو بمرحلة استنتاج مقاصد المتحدّث ولو لم يقلها صراحة، وهي تشكّل أساس العمل في ميدان التداوليّة.

كيف يمكن مساعدة المتعلّم على تنمية قدرته على الفهم والاستيعاب؟

لمساعدة المتعلّم على تنمية قدرته على الفهم والاستيعاب يمكن اللجوء الى الاستراتيجيّات الآتية :

على المتعلّمَ أن يعتاد طرح الاسئلة المناسبة على نفسه

1 – استراتيجيّة مراقبة الفهم ذاتيّا حين يعتاد المتعلّم أن يطرح على نفسه الأسئلة الآتية: ماذا فهمت ممّا قرأته أو ممّا سمعته؟ ما الّذي لم أفهمه ممّا قراته أو سمعته؟ ما الّذي منعني من الفهم؟ ما الّذي

ساعدني في أن أفهم ما فهمته؟ ما الّذي استفدت منه لقراءاتي المقبلة في مجال الفهم والاستيعاب؟

2 – استراتيجيّة استعمال الترسيمات والمخطّطات التي تظهر المعاني المستنتجة والعلاقات القائمة بين الأفكار على اعتبار أنّ الترسيمة توضح أكثر ممّا توضحه اللغة في بعض الأحيان وان بعض أنواع الذكاء تستسهل فهم الترسيمات على فهم اللغة الّتي تعبّر عنها.

3 – استراتيجيّة طرح الأسئلة اللازمة لفهم النص او الخطاب الشفهي، وهذه الأسئلة هي : من هو الفاعل؟ من وقع عليه عمل الفاعل؟ كيف تمّ الفعل؟ أين تمّ الفعل؟ متى تمّ الفعل؟ ولماذا تمّ هذا الفعل؟ وما هي الظروف التي رافقت هذا الفعل؟

4 – استراتيجيّة استخراج الأفكار الرئيسيّة بما يؤدّي الى تلخيص النصّ او الخطاب الشفهي علماَ أنّ تلخيص الخطاب الشفهيّ مسألة أكثر صعوبة من تلخيص النصّ المكتوب.

5 – استراتيجيّة توضيح الأفكار والعلاقات القائمة في ما بينها علماً أنّ العلاقات في النصّ تكون بين الأفكار الرئيسيّة وأنّ لا علاقات بين الأفكار الثانويّة في النصّ والافكار الرئيسيّة إلاّ إذا كانت الأفكار الثانويّة مرتبطة بهذه الفكرة الرئيسيّة دون غيرها من الأفكار الرئيسيّة الواردة في النصّ. ولايغرب عن البال في هذا السياق أهميّة إدراك القارئ والسامع على حدّ سواء دور أدوات الربط في تماسك المعاني في النصّ وفي إيضاح ما قصد اليه الكاتب او المتكلّم.

بعض أنواع الذكاء تستسهل الترسيمات على اللغة

6 – استراتيجيّة توقّع ما قصده كاتب النص أو قائل الخطاب، وتقوم على فتح الأفق امام القارئ ليتوقّع ما لم يكن واضحاً في النص أو ما لم يظهر صراحةً، ويتمّ ذلك عن طريق التخيّل والإبداع.

إنّ استثمار هذه الاستراتيجيّات يؤدي الى التقدّم في الفهم والاستيعاب ممّا يسمح للقارئ أن يتوقّف لتقويم فهمه واستيعابه، وليعدّل في سرعة قراءته، وليختار المعلومات المهمّة وليميّز بين ما هو مهمّ وما هو اكثر اهميّة حين يقرأ فيعيره الإهتمام اللازم عند القراءة.

لن يتقدَّم المتعلَّم في فهمه إلا إذا أصبح قادراً على التوقف لتقويم فهمه واستيعابه وللتمييز بين ما هو مهمٍّ وما هو أكثر أهميَّة

ويمكن للمتعلّم أن يتقدّم في الفهم والاستيعاب بقدر ما يتقدّم في ممارسة هذه الاستراتيجيّات وفي حسن الاختيار في ما بينها بما يناسب النصوص التي يعمل على فهمها واستيعابها؛ غير انّ للمعلّم دوراً في مساعدة المتعلّمين على الفهم أكثر يكمن في ممارسة العادات التربويّة الآتية :

1 – الإقلاع عن التقييم المتكرّر لأداء المتعلّمين في الفهم والاستيعاب، والابتعاد عن العبارات المتكرّرة التي تصنّف فهم المتعلّمين واستيعابهم.

2 – الإهتمام بالعمليّات العقليّة التي يقوم بها المتعلّم بهدف الفهم والاستيعاب وبالطريقة التي يستثمرها في الوصول الى ما يصبو اليه بهدف مساعدته على فهم طرائق فهمه واستيعابه، وتطوير استثمارها.

3 – إثارة النقاش بين المتعلّمين ومعهم في الصفّ حول عادات

التفكير المؤدّية الى الفهم والاستيعاب، وشرحها وإعطاء أمثلة تطبيقيّة حولها.

4 – استبدال طريقة طرح المعلّم الأسئلة على المتعلّم حول النصّ المدروس بمساعدته على طرح اسئلته حول النصّ ليكتشف بنفسه كيفيّة العمل على اكتناه سرّ النصوص دون الاعتماد على مساهمة المعلّم.

هكذا يساهم المعلّم في مساعدة المتعلّم على اكتشاف أواليّات الفهم التي يتمتّع بها وفي دفعه الى التدرّب على حسن الفهم عن طريق ممارسة الاستراتيجيّات الفكريّة المناسبة وعن طريق المراقبة الدائمة لحسن الفهم وللتقدّم فيه.

للاستزادة والتوسّع :

- Bourgeois, E., et Gaetane C., (dir.), (2007), Apprendre et faire apprendre, Paris, P.U.F., 2 tirage.

- Gaonac'h,D., & Fayol, M., (2003), Aider les eleves a comprendre. Du texte au multimedia, Paris, Hachette, Collection Profession Enseignant.

- Gardner, H., (1983), les formes de l'intelligence, Paris, Odile Jacob.

- Gardner,H., Hatch T., (1990), Multiples intelligences go to school; educational implications of the theory of multiple intelligence, center for children and technology technical report, Issue 4. www.edc.org/ cct/ ccthome/ reports/ tr4.html.

9 – عمليّات ما فوق التفكير

مقدِّمة

مع تطوّر العلوم المعرفيّة والنفسيّة والتربويّة، ومع السعي الحثيث لاكتشاف الأسباب العميقة الكامنة وراء عدم تمكّن المتعلّمين من النجاح المدرسي، انفتحت آفاق جديدة أمام الباحثين من خلال ولوج ميدان العمليّات الفكريّة المؤدّية الى النجاح في التعلّم؛ كما أنّ مراقبة المتفوّقين والناجحين من المتعلّمين سمح بالنظر الى ما يميّزهم لناحية طرائق التفكير والعمل؛ وقد ابتكر العلماء في أواسط النصف الثاني من القرن العشرين ما يسمّى بعمليّات ما فوق التفكير واعتبروها ممّا يساعد المتعلّمين على النجاح في عملهم المدرسي. ما هي عمليّات ما فوق التفكير؟ ما هي مكوّناتها؟ ما هي أهدافها؟ كيف تُوَجَّه التربية وجهة اكتساب كفايات عمليّات ما فوق التفكير؟ كيف يثير المعلّم عمليّات مافوق التفكير عند المتعلّمين؟ سنحاول الإجابة عن هذه الاسئلة ساعين وراء تبيان دور هذه العمليّات في مساعدة المتعلّمين على النجاح في تعلّمهم.

عمليّات ما فوق التفكير :

تشكّل عمليّات ما فوق التفكير النشاط الفكري الّذي يقوم به المتعلّم

والّذي يسمح له أن ينظر ليس في مضمون المادّة التي يدرسها فقط إنّما في العمليّات الفكريّة التي يقوم بها عندما يفكّر في المادّة الّتي يدرسها. وبذلك فعمليّات ما فوق التفكير تقوم على التعرّف الى العمليّات الفكريّة التي يقوم بها المتعلّم عندما يتعلّم، والى النتائج الّتي يتوصّل اليها بعد الانتهاء من التعلّم، والى الخصائص الّتي تجعل هذه العمليّات الفكريّة منتجة، والى كيفيّة تقييم مسار هذه العمليّات وتصحيحه للوصول الى الأهداف المرجوّة من التعلّم. وقد لجأ بعض الباحثين، شرحاً وتفسيراً لهذه العمليّات، الى التمييز ما بين عمليّات ما فوق الذاكرة وعمليّات ما فوق الفهم وعمليّات ما فوق حلّ المشكلات وهم يقصدون بذلك التفكير المرافق لهذه العمليّات الفكريّة الّذي يراقبها ويحرص على الوصول بها الى الأهداف المرجوّة منها بعد تقييم النشاطات التي يقوم بها المتعلّم أثناء العمل بها.

تقوم عمليَّات ما فوق التفكير على التعرَّف إلى العمليَّات الفكرية التي يقوم بها المتعلِّم عندما يتعلم، إلى الخصائص التي تجعل هذه العمليَّات منتجة، وعلى تقييم مسار هذه العمليَّات وتصحيحه.

ولعمليّات ما فوق التفكير ركائز عديدة يمكن وصفها على الوجه الآتي :

1 _ المعارف العائدة لعمليّات ما فوق التفكير وهي المكتسبات المعرفيّة السابقة العائدة للأشخاص والخبرات التي يتمتّعون بها والأهداف المحدّدة لما ينوون القيام به من أعمال، والأعمال المطلوب القيام بها. ويقسم بعض الدراسين هذه المعارف الى ثلاثة أنواع : المعارف الإبلاغيّة التي تحدّد ما العمل الواجب القيام به، والمعارف الإجرائيّة التي تحدّد كيفيّة القيام بالعمل، والمعارف الشرطيّة التي تسمح بتحديد افضل الشروط لتطبيق

المعارف الإبلاغيّة والإجرائيّة أثناء العمل بهدف النجاح فيه.

2 _ الخبرات العائدة لعمليّات ما فوق التفكير وهي الخبرات الفكريّة أو الانفعاليّة الواعية التي ترافق العمليّات الفكريّة كالتفكير في العمليّات عند القيام بها لناحية صحّتها، وسلامة العمل فيها وهي خبرات اكتسبها المتعلّم سابقاَ.

3 _ الأهداف التفكيريّة لعمليّات ما فوق التفكير التي تؤمّن السعي للاستفادة منها في العمل المنوي القيام به وفي تكوين خبرات ما فوق تفكيريّة للمتعلّم.

4 _ الاستراتيجيّات التفكيريّة التي نقوم بها لتحقيق الأهداف المرجوّة، وهي تشتمل على عمليّات استباقيّة كالتخطيط والتوقّع، وعمليّات تقييميّة تسمح بالتأكّد من صحّة ما نقوم به من اعمال، ومن تطابق النتاج النهائي الّذي توصّلنا اليه مع ما كان متوقّعا الوصول اليه.

أهداف عمليّات ما فوق التفكير

تهدف عمليَّات ما فوق التفكير إلى تأمين حظوظ أكبر للنجاح في التعلُّم وإلى نقل المعارف والكفايات إلى مواقع تعلّمية أخرى

إذا كانت هذه هي الركائز التي تستند اليها عمليّات ما فوق التفكير فلا بدّ لنا من تحديد الاهداف المرجوّة منها وهي تتلخّص في نظرنا على الوجه الآتي:

1 _ بناء معارف وكفايات ما فوق تفكيريّة تؤمّن للمتعلّم حظوظاً اكبر في النجاح في التعلّم وفي تّامين نقل هذه المعارف والكفايات الما فوق تفكيريّة الى مواقع تعلّميّة أخرى من مواد ومواقف حياتيّة متنوّعة.

2 _ اكتساب استراتيجيّات متعدّدة في حلّ المشكلات تساعد المتعلّم على اختيار الاستراتيجيّات المناسبة لحلّ المشكلات التي تعترضه في تعلّمه وفي حياته في المستقبل.

3 _ اكتساب الاستقلاليّة في إدارة التعلّم الذاتي وفي تنفيذ المهام المناسبة المطلوبة للوصول الى النجاح في التعلّم ممّا يساهم في إعلاء قدرة المتعلّم على التأقلم مع الأوضاع المستجدّة وعلى أن يصبح فاعلاً في تعلّمه، لا يستند على المحفّزات الخارجيّة.

4 _ تطوير تحفيز ذاتي عند المتعلّم وبناء ثقة بالنفس كمتعلّم قادر على التفكير في المشكلات وحلّها بذاته دون الاتّكال على مساعدة الآخرين.

5 _ ممارسة المراقبة الذاتيّة على المسار التعلّمي ممّا يؤدّي الى التعلّم بتعمّق عن طريق ربط أقسام المادّة المتعلّمة ببعضها البعض واكتشاف البنى المعنويّة التي تسيّر العمل فيها.

6 _ تشجيع المتعلّم على تحليل العمليّات العقليّة التي يقوم بها، وعلى تمييز شروط نجاحها، وعلى اكتساب ما يساعد على فهم واستيعاب عمليّات تفكير يقوم بها الرفاق عن طريق مناقشتها معهم.

7 _ تشجيع المتعلّم على الربط بين نتائج الممارسات العمليّة وبين الأداء الحاصل في محاولة تصحيح المسار التعليمي واكتساب طرائق جديدة يمكن تطبيقها في أحوال مستجدّة.

ولا بدّ لنا بهدف العمل على تحقيق هذه الأهداف من استثمار

النشاطات التربويّة الصفّيّة استثماراً يرتكز على:

_ توجيه الاهتمام ليس للمعارف المكتسبة إنّما الى عمليّات التعلّم التي يقوم بها المتعلّم بما يسمح بمساعدته على النجاح في تعلّمه، وعلى الاعتماد على نفسه في كلّ تعلّم مستقبليّ وعلى التفكير في طرائق تعلّمه كلّما تعلّم لأنّ ذلك يشكّل الطريق الوحيدة المؤدّية للتقدّم في التعلّم.

_ تطبيق بطاقة تقويم ذاتي يملأها المتعلّم بعد كلّ عمل يقوم به، للتأكّد من مطابقة الخطّة التعلّميّة التي سار عليها المتعلّم مع ما هو مطلوب منه في هكذا نشاط تعليميّ. ومن المعلوم أنّ لكل نشاط تعليمي، في أيّ مادة تعليميّة، خطّة واضحة المعالم على المتعلّم الالتزام بها، وعلى المعلّم ان يقوم بشرح هذه الخطّة ويحثّ المتعلّمين على تطبيقها.

توجيه الاهتمام إلى عمليَّات التعلم التي تساعد المتعلِّم على النجاح في تعلمه معتمداً على نفسه فقط

_ لجوء المعلّمين الى تطبيق أعمال صفّيّة مراقبة منهم ولا توضع عليها علامات، وتهدف الى مساعدة المتعلّمين على التفكير في طريقتهم في العمل، حيث يشير المعلّم الى الأخطاء التي وقع فيها المتعلّم ويطلب اليه أن يعيد النظر في طريقته في التفكير ويغيّر إجابته لتتطابق مع ما هو مطلوب في السؤال.

_ إفراد وقت في الزمن المدرسي يخصّص للتفكير حول طرائق التفكير المستثمرة في العمل مع المتعلّمين في الأعمال التي نجحوا فيها، وبذلك يكتشف المتعلّمون، الناجحون والمخفقون على حدّ سواء، كيفيّات تفكير رفاقهم، فيقيسون طرائق تفكيرهم فيها ويعدّلون بالتالي طرائق عملهم بما يسمح بالنجاح في

من الضروري إفراد وقت يخصّص للتفكير مع المتعلِّمين حول طرائق التفكير المستثمرة في الأَعمال التي نجحوا فيها

الأعمال المطلوبة منهم في المستقبل.

_ دفع المتعّلم الى التفكير في مدى ملاءمة طرائق العمل المتّبعة مع طبيعة العمل المطلوب القيام به، عن طريق المراجعة والمقارنة والتدقيق في ما هو مطلوب وربطه بما هو معروف من المتعلّم.

_ تدريب المتعلمين على تطبيق استراتيجيّات التصحيح الذاتي القائمة على إعادة النظر الدائمة بكلّ عمل يقوم به المتعلّم في خطواته المتعدّدة بالنظر الى الأهداف المرجوّة منه. ويعتبر هذا النشاط نشاطاً مرافقاً ومكمّلاً لكل عملٍ تعلّمي، ويتطلّب عودة دائمة الى ما هو مطلوب ومقارنته بما نسير عليه من خطّة في الإجابة. ولعلّ هذه المرحلة من أصعب المراحل عند المتعلّمين لأنّها تفترض الصبر والتأني وتحمّل مشقّة التنّبه الدائم لما هو مطلوب، والتيقّظ المستمرّ لعدم الوقوع في الخطأ، والعمل دون كلل على تصحيح كلّ ما يمكن أن يشك المتعلّم في عدم صحّته.

_ خلق وضعيّات تعليميّة تعلّميّة تحدث انقطاعاً بين ما يعرفه المتعلّم وما هو معتاد عليه، لدفعه الى تغيير نمط تفكيره واكتساب انماط تفكير جديدة والتأكّد من فعاليّتها والعمل على تطبيقها في وضعيّات جديدة.

علينا تدريب المتعلَّمين على استراتيجيَّات التصحيح الذاتي المرافقة لكل عمل تعلَّمي بما تتطلبه من الصبر والتأَني

إذا كانت الدراسات المعرفيّة قد أظهرت أنّ عمليّات ما فوق التفكير تؤثّر أكثر في الوظائف المعرفيّة المركزيّة، وأنّ نجاح المتعلّمين يستند الى مزيج من القدرات الفطريّة والإبداعيّة الذاتيّة والمؤثّرات الثقافيّة والإنفعاليّة والتحفيزيّة والى عمليّات ما فوق التفكير، وإذا

لم تكن لنا الإمكانيّة على التأثير في قدرات المتعلّمين الفطريّة وفي إبداعيتهم الذاتيّة النابعة ممّا هو خاصّ بكلٍّ منهم، فإنّه بالإمكان خلق بيئة غنيّة بالمؤثّرات الثقافيّة والانفعاليّة والتحفيزيّة التي تنبع من البيئة الثقافيّة المحيطة والمتمثّلة في الوسط الثقافي الّذي يعيش فيه المتعلّم في المنزل والحي والبلاد، وفي الوسط التربوي التعليمي الّذي تؤمّنه المدرسة، وهي ما على المعلّم أن يحرص على جعله غنيّاً جذّابا ومحفّزاً،وعلى السهر على استفادة المتعلّم منه في الحدود القصوى للاستفادة، كما يمكن لنا تفعيل تعلّم المتعلّم ذاتيّا عن طريق تدريبه على عمليّات ما فوق التفكير، التي تجعل المتعلّم شريكاً فاعلاً في تعلّمه، مسؤولاً عن تقدّمه، وعن اكتشاف طرائق التعلّم التي يتقدّم بواسطتها في تعلّمه الدائم الذّي يجب أن يستمرّ طيلة حياته؛ وغير خفيٍّ أن تكامل المؤثّرات على أنواعها مع التدريب على عمليّات ما فوق التفكير يشكّل أفضل بيئة تعلّميّة مساعدة لتعلّم المتعلّم ولنموّه في التفكير والعمل.

أن تدريب المتعلِّم على عمليَّات ما فوق التفكير يجعله شريكاً فاعلاً في تعلمه، مسؤولاً عن تقدّمه، مكتشفاً طرائق التعلُّم التي يتقدَّم بواسطتها في تعلُّمه الدائم

للاستزادة والتوسّع :

_ Lafortune, l., Mongeau p., & pallascio R., (dir., (1998), Metacognition et competences reflexives, Montreal, Editions logiques.

_ Metacognition, Strategy Use, Instruction, (2010), Edited by Harriel Salatas Waters and Wolfgang Schneider, London. New york, the Guilford Press.

_Grangeat M., (1997), La metacognition, Une aide au travail des etudiants, Paris, edition ESF.

10 – التربية على الحوار

مقدِّمة

هل الحوار حقيقة قائمة في الإطار المدرسي التعليمي؟ هل يختلف الحوار المدرسي عن الحوار الّذي يقوم في المجتمع بين الأفراد والجماعات؟ هل يتربّى أولادنا على الحوار في بيوتهم وفي المجتمع؟ هل يشكّل الحوار قيمة إنسانيّة لا غنى عنها لسعادة الإنسان وهناء البشريّة وخلاصها ممّا تعاني منه من حروب وويلات؟ هل يلجأ من خَبِر الحوار لأساليب اخرى في التواصل مع الآخرين؟ هل التعارض في الرأي حول مسألة معيّنة ينفي إمكانيّة الحوار والتبادل في الآراء وإمكانيّة الاتّفاق حول مسائل أخرى؟ هل يمكن الفصل في الحوار بين الرأي وقائله؟ ما هي شروط الحوار الناجح؟ ما هي النشاطات الحواريّة الممكنة في العمليّة التربويّة الصفّيّة؟ على من تقع مسؤوليّة انجاح الحوار الصفّي؟ هل الحوار ملازم للعمل التربويّ في مستوياته المتعدّدة؟ هل يمكن التعاون مع الزملاء والمسؤولين دون الأخذ بروح الحوار؟ هل النجاح الملاحظ في البيئات المتقدّمة يقوم في جزء كبير منه على التسليم بدور الحوار في استنباط الحلول للمشكلات ومناقشتها وتجربتها والأخذ بها ؟

تطرح هذه الاسئلة وغيرها ممّا نسمعه عندما نعالج موضوع الحوار قضيّة الحرّيّة الانسانيّة بمختلف أبعادها في هذا الوجود. وإذا كانت

الحرّيّة الانسانيّة من المسلّمات التي يقرّ الجميع بضرورتها وأهميّتها لبناء الحياة الإنسانيّة، وإن كان المدى الّذي يعطى لها يختلف بين مجتمع وآخر متأثّراَ بالعادات والتقاليد والممنوعات والمحرّمات، فالحوار يبنى على أساس فهم أبعاد الحريّة والأخذ بها لأنّ الحوار يشكّل تأكيداً لايماننا بحق الآخر في الوجود، وفي التعبير عن رأيه في هذا الوجود، وفي حقّه في أن يكون مختلفاَ عنّا، كما يشكّل التزاماَ منّا باحترام خياراته في هذا الوجود، وتطلّعاّ الى تقدير الآخر كما نقدّر انفسنا، وسعي الى تقريب وجهات النظر والى الفهم والتفاهم، وممارسة لأسمى ملكة خصّ الله بها الإنسان في هذا الوجود وتوظيفها في التقرّب الى الإنسان الآخر.

يشكل الحوار تأكيداً لإيماننا بحق الآخر في الوجود، وفي التعبير عن رأيه في هذا الوجود وفي حقه في أن يكون مختلفاً عنَّا

إذا كانت هذه هي المبادئ الّتي ننطلق منها في معالجة مفهوم التربية على الحوار فإنّ ذلك يملي علينا تربويّا وتعليميّا نظرة أخرى الى مفهوم السلطة في المعرفة والعلم وفي الصفّ والمدرسة تسمح بالأخذ بمبدأ التقاسم والتشارك في المعرفة ومبدأ عقلنة السلطة التربويّة المعنويّة والسلطة العلميّة الّتي يتمتّع بها المعلّم في ممارسته مهنته التربويّة التعليميّة. والأخذ بمبدأ التقاسم والتشارك هذا يعطي المتعلّم حقوقاً وأدواراً في العمل الصفّي المدرسي لا بدّ من تهيئته ليلعبها متسلّحا بما جمعه من معرفة من خلال البحث والتفتيش في الموضوعات الّتي يرغب فيها وفي الموضوعات التي تطرح على بساط البحث في الصفّ. ويصبح لعبه لهذا الدور ولكلّ ما ينتج عنه من انعكاسات على مستوى العمليّة التربويّة الصفّيّة حقّا مكتسباَ له لا ينازعه فيه أحد. ويكون ذلك في البعد الواقعي العملي في العمليّة

الصفّيّة عن طريق خلق نشاطات حواريّة دائمة تحيي العمل الصفّيّ وتدفع المتعلّمين الى الشعور بالخسارة عندما لا يقبلون على المشاركة فيها؛ كما تفرض على المعلّم العمل الجادّ على تأمين جوّ من الاحترام لآراء المشاركين في الحوار، وعلى عدم السماح بخرق هذه القواعد مهما كلّف هذا الأمر من متاعب للمعلّم، وعلى المتعلّم أن يشعر انّه معنيّ بإنجاح نشاطات الحوار لما لها من فائدة له ولرفاقه في الصف ولما تحمله من ابعاد في ممارسة الحياة في المستقبل.

لا مفر من مدٍّ موجبات العمل بالحوار التربوي إلى كل النشاطات التربويَّة التي تتم في الإطار المدرسي بين كل العاملين فيه.

إذا كنّا قد ركّزنا في معالجتنا مسالة الحوار على البعد العمليّ الصفّيّ فإنّه لا مفرّ من مدّ موجبات العمل بالحوار التربوي الى كل النشاطات التربويّة التي تتمّ في الإطار المدرسيّ بين المعلّمين والمنسقّين والإداريّين وسائر العاملين في القطاع التربويّ، مع عدم الإقلال من الأدوار التي على كلٍّ منهم أن يقوم بها ضمن إطار ممارسة صلاحيّاته التربويّة، متخّذاً القرارات المنوطة به في الوقت المناسب؛ غير أنّ الحوار يفرض نفسه إذا ما أردنا الوصول الى القرارات المناسبة وإذا ما اردنا الالتزام الطوعي المبني على القناعة القائمة على تسليم العقل العامل على التزام العلم والمعرفة والحقيقة دون التوقّف على موجبات الوضعيّات الشخصيّة والمناطقيّة بتشعّباتها وتعقيداتها العمليّة والواقعيّة. والالتزام بالحوار في هذا الإطار يعني السعي للوصول بالعمل التربويّ الى التقدّم والانتاجيّة والابداعيّة القائمين على التسليم بالعلم والمعرفة المقرونين بالخبرة العمليّة كسبيل لما نصبو إليه.

للاستزادة والتوسّع :

- الراميني. فوّاز، (2009)، المعلّم محترفاً، نصائح تربويّة، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة، دار الكتاب الجامعي

_ سعادة. جودت أحمد، عقل. فوّاز، إشتية. جميل، زامل. مجدي، أبوعرقوب. هدى، (2006)، التعلّم النشط بين النظريّة والتطبيق، عمّان، دار الشروق.

- الفتلاوي. سهيلة محسن كاظم،(2006)، المنهاج التعليميّ والتدريس الفاعل، عمّان، دار الشروق.

_ « « « « ، (2003)، كفايات التدريس، المفهوم، التدريب الأداء، عمّان، دار الشروق.

11 – التربية على التعلّم الدائم

مقدِّمة

يغرق الأدب التربويّ بعدد كبير من العبارات الدالّة على التربية في أنواعها المتعدّدة، فمن التربية التقليديّة الى التربية الحديثة، ومن التربية على القيم الى التربية على الأخلاق، ومن التربية البدنيّة الى التربية الروحيّة، ومن التربية الفنّيّة الى التربية الموسيقيّة، ومن التربية الشرقيّة الى التربية الغربيّة، ومن التربية المتحرّرة الى التربية المتذمّتة، ومن التربية المنفتحة الى التربية المنغلقة، ومن التربية الإسلاميّة الى التربية المسيحيّة، أو الى التربية اليهوديّة أو الى التربية البوذيّة أو الى التربية العلمانيّة أو الى التربية الملحدة، ومن التربية بالأهداف الى التربية بالكفايات، ومن التربية بالكفايات الى التربية بالأهداف النهائيّة الإندماجيّة؛ وهي كلّها انواع محدّدة إمّا لناحية المضمون او لناحية التوجّه الفكري، أو لناحية الانتماء العقائدي، أو لناحية الالتزام بالنتاج العلمي الحديث كما تنشره المراجع العلميّة. والتربية هنا مأخوذة بمعناها الشامل القائم على تحضير الإنسان للنجاح في التعاطي مع الوضعيات الحياتيّة المتنوّعة التي يواجهها في حياته الخاصّة والعامّة، الشخصيّة والمهنيّة. والكلام على أيّ نوع من أنواع التربية يبقى ناقصاً إن لم يتطرّق الى جوهر ما تقوم به التربية مترافقاً

المهمة الأساسية للتربية هي إعداد الأجيال للحياة أو التربية على التعلُّم

مع مهمتها الأساسيّة القائمة على إعداد الأجيال للحياة ألا وهي التربية على التعلّم. ماذا يعني مفهوم التربية على التعلّم الدائم؟ هل يمكن أن تخلو تربية من هدف تربية المتعلّمين على التعلّم الدائم؟ ما هي مبرّرات الأخذ بهذا المفهوم التربويّ في العصر الحاضر؟ وهل يمكن لتربية الألفيّة الثالثة أن تتنكّر لهذا المفهوم التربوي؟هذا ما سنحاول الإجابة عنه في هذا المبحث من دراستنا.

التربية على التعلّم الدائم

إذا كان من المتعارف عليه أنّ للتربية هدفان كبيران يسيران جنباَ الى جنب هما التربية والتعليم، بدليل أنّنا نسمّي الأساتذة مربّين ولا يكون المربّي مربّيا في المدرسة إلاّ إذا كان معلّماً في الأساس إذ هو يعلّم ويربّي في الوقت عينه، يجدر بنا أن نقوم بعمليّة دمج الهدفين بطريقة تجعلنا نتحدّث عن التربية على التعلّم المنطلقة من التربية والتعليم والمتبلورة في تربية المتعلّم على التعلّم الذاتي الدائم بعد ان تنتفي عنه موجبات التعليم المدرسي والجامعي. فالتربية على التعلّم هدف من أهداف التربية يقوم على جعل المتعلّم يدرك أهميّة وضرورة ان يتعلّم بنفسه وعلى نفسه في أيّ ميدان من ميادين المعرفة، كالطائر الذي يحلّق بجناحيه دون الاعتماد على احد. وقد اظهرت الدراسات التربويّة انّ المتعلّم الّذي يتقدّم بوتيرة متصاعدة في تعلّمه هو المتعلّم الّذي يتعلّم بنفسه وعلى نفسه متخطّياً ما تعلّمه

> أظهرت الدراسات التربويَّة أن المتعلِّم الذي يتقدَّم بوتيره متصاعدة في تعلُّمه هو المتعلِّم الذي يتعلَّم بنفسه وعلى نفسه

في المدرسة والجامعة؛ والعلم لم يتقدّم وينتج كلّ الاكتشافات المذهلة إلاّ بعدما انطلق المتعلّمون في الاستزادة الذاتيّة في التعلّم فأصبحوا علماء وزادوا العلم وغيّروا وجه العالم باختراعاتهم واكتشافاتهم.

والتربية على التعلّم لا يقتصر مفعولها على العمر المدرسيّ أو الجامعي للمتعلّم إنّما يتعدّى ذلك الى كلّ مراحل حياة الإنسان، فمن منّا يمكنه الانقطاع عن التعلّم في ظلّ التطوّر التكنولوجي المتسارع الذي يكتسح العالم المعاصر، ومن منّا يمكنه أن يمارس مهنة من المهن إذا لم يبق على اطّلاع دائم على المستجدّات العلميّة والتقنيّة في ميدان عمله، علماً انّ العديد من ابناء هذا العصر هم مجبرون على تغيير أعمالهم لأكثر من مرّة في حياتهم المهنيّة التي تمتدّ لأربعين سنة على وجه العموم أو لأكثر. فهذه حقيقة ساطعة لا مجال للتهرّب منها وهي منجاة لمن يعمل بهديها في العصر الحاضر.

تشمَل التربية على التعلَّم الدائم التربية على الاطلاع، التربية على البحث، التربية على التثقُّف والتربية على التجدَّد الفكري

وينضوي تحت لواء التربية على التعلّم الدائم مجموعة واسعة من النشاطات الفكريّة التي لولاها لن يكون هناك تربية على التعلّم؛ وتشتمل هذه النشاطات على التربية على الاطّلاع، التربية على البحث، التربية على التثقّف، التربية على التجدّد الفكري، وكلّها ألوان ممّا يقوم به الانسان في سبيل الحفاظ على تجدّد معرفته وعيش ثقافة عصره. فالمحيط الثقافي للإنسان الّذي كان يقتصر على مدينته أو بلاده أو على ابعد تقدير ما ينتج باللغة أو باللغات الّتي يتقنها، في حال تمكّن من الوصول الى هذا النتاج الثقافي، غدا يضمّ العالم كلّه سائراً بسرعة متصاعدة نحو التوسّع من خلال وسائل الاتّصال السريعة الّتي عمّت العالم باسره وجعلته قريب المنال لكلّ من

يرغب في الاطّلاع والتثقّف. ويشعر الانسان حيال هذا التوسّع الهائل في النتاج الثقافي الممكن الوصول اليه أنّه عاجز عن التمكّن من الاطّلاع عليه لوفرته وغزارته غير أنّ ذلك لن يثنيه عن الدخول الى مغامرة الإطّلاع والتجدّد والتثقّف عن طريق التعلّم الدائم لأنّ التلكّؤ في ذلك يؤدّي بالانسان الى الموت الثقافيّ البطيء والمحتّم.

للاستزادة والتوسّع :

_ دودين. حمزة محمّد و رباح. فايد رشيد، (2005)، الوظائف التفاعليّة والتنظيميّة للتعليم، غزّة، دار الكتاب الجامعي.

– الراميني. فوّاز، (2009)، المعلّم محترفاَ، نصائح تربويّة، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة، دار الكتاب الجامعي.

_ فوزي. مؤيّد حسن،(2007)، المرجع في تدريس مهارات التفكير، دليل المعلّم، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة، دار الكتاب الجامعي.

- Pintrch, P.R., & Schunk, D.H., (2002), Motivation and education. Theory, research and applications, Upper saddle river (NJ), Merrill Prentice-Hall.

- Pritchard,A., (2009), Ways of learning, New York, Routledge.

12 - النجاح والرسوب في التعلّم والثقة بالنفس

مقدِّمة

إذا كان من البديهي القول أنّ كلّ متعلّم يسعى من خلال تعلّمه في أيّ مرحلة من مراحل حياته الى النجاح في هذا التعلّم، فالأسباب التي تؤدّي الى النجاح أو الرسوب في التعلّم عديدة ومتفاوتة لناحية الأثر الذي تتركه على المتعلّم بصورة عامّة وعلى مشروعه التعلّمي بصورة خاصّة، ولناحية المدّة التي يستمر فيها هذا الأثر. وأظهرت الدراسات أنّ العوامل المؤثّرة في التحصيل المدرسي وبالتالي في النجاح والرسوب في المدرسة إنّما تعود الى مهارات متعدّدة يمكن تبويبها على الوجه الآتي:

المهارات العامّة وهي العائدة الى الإتّجاه الإيجابي للتعلّم عند المتعلّم، الى الدوافع للتعلّم ، الى إدارة الوقت أثناء التعلّم والى التركيز، ومهارات الإمتحان وهي الاستراتيجيّات التي يلجأ اليها المتعلّم للسيطرة على قلقه من الامتحان وللحفاظ على تركيزه أثناء معالجة فقراته ، والمهارات العقليّة من تذكّر وتحليل وتوليف والالتزام بما هو مطلوب في نصّ الامتحان ومراجعة الإمتحان وسهر على الخطّ والمقروئيّة والترتيب فيه وهي الّتي تنطلق بصورة خاصّة من التربية والتعلّم. ولا يخفى في هذا الإطار دور الثقة بالنفس عند المتعلّم في حمل هذه المهارات وفي تأمين الأرضيّة النفسيّة التي تتيح للمتعلّم أن

ينجح في ما يقوم به. فما هو دور الثقة بالنفس في نجاح المتعلّم أَوفي رسوبه في تعلّمه؟ وكيف نساعد المتعلّم على تمتين ثقته بنفسه؟ وما هي أساليب التعليم المقوّية للثقة بالنفس عند المتعلّم؟ هذا ما سوف نعالجه في هذا الفصل.

الشعور بالثقة بالنفس إحساس داخلي بقدرة الإنسان على النجاح في ما يقوم به من أعمال وفي ما يخطّط له من مشاريع، وهو ينبع من الصورة التي يكوّنها الإنسان عن نفسه من خلال قدراته وخبراته وتاريخه الشخصيّ والتعلّمي؛ والشعور بالثقة بالنفس إذا ما زاد عمّا هو مطلوب يصبح اعتداداً بالنفس، وإذا ما نقص يؤدّي الى قلّة الإقدام وعدم المبادرة؛ وهو يبقى دوماً أحد أهم عوامل التحفيز الأساسيّة عند المتعلّمين. والإحساس بالثقة بالنفس لا ينبع فقط من إمكانيّات المتعلّم الموضوعيّة التي تعبّر عنها النتائج التي حصّلها في امتحاناته السابقة، إنّما من ثقة المتعلّم بإمكانياته في التعلّم، في الفهم والاستيعاب والمبادرة والقدرة على التعلّم في العمل وبالعمل، والقدرة على التفكير على التفكير إثناء العمل. كما أنّ الإحساس بالثقة بالنفس يؤدّي الى الشعور بالفعاليّة الشخصيّة التي تبنى على المثابرة والأداء الجيّد. وبعتبر عالم النفس بندورا[1] أنّ مصادر الفعاليّة الذاتيّة تعود الى الأمور الآتية :

ينبع الإحساس بالثقة بالنفس من ثقة المتعلِّم بإمكانياته في التعلم، في الفهم والاستيعاب والمبادرة، والقدرة على التعلم في العمل وبالعمل والقدرة على التفكير أثناء العمل

_ الاختبارات الحيّة التي عاشها المتعلّم والتي أدّت الى نجاحه أو

A. Bandura, (2003), Auto-efficacite, le sentiment d'efficacite personnelle, (1) Bruxelles, De Boeck,.

رسوبه في المهام التي قام بها في حياته وفي تعلّمه، والآثار التي تركتها فيه هذه الاختبارات، والتي لا يدركها إلاّ المتعلِّم نفسه وفي ذاته، ولا يمكن لأحد آخر أن يعرفها حقّ المعرفة ويدرك آثارها، والتي يستحضرها عندما يقوم بأعمال مشابهة، أو باعمال تذكّره بها، وهذا ما يشكّل خلاصة تاريخه المدرسي.

_ الآثار الاجتماعيّة للإختبارات المعيوشة عند المتعلّمن تعليميّة كانت أم غير تعليميّة، مدرسيّة كانت أم حياتيّة، ويكون ذلك عندما ينظرالمتعلّم الى نفسه من منظار المقارنة بالآخرين، أو الأخذ بنموذج اجتماعي معيّن يصبو إليه، عند قيامه بأيّ عمل أو بعد الانتهاء منه، مقارناَ ما حقّقه مع ما يصبو إليه وما يتمنّى أن يكون عليه من خلال ما يقوم به الآن أو ما ينوي القيام به في مستقبل حياته.

المتعلِّم حسَّاس للدعم والانتباه والتشجيع والنصح والانتظارات والملاحظات وكل أنواع الإِشارات التي يصدرها محيط المتعلم

_ الآثار الكلاميّة التي تتركها آراء الآخرين المشجّعة او غير المشجّعة وبخاصّة عندما تاتي من أشخاص لهم تقديرهم عند المتعلّم؛ فالمتعلّم حسّاس للدعم والانتقاد والتشجيع والنصح والانتظارات والملاحظات وكلّ أنواع الإشارات التي يصدرها محيط المتعلّم والآتية من زملائه أو من أهله أو من أساتذته مهما كان نوعها، وهي تشكّل دليله الى إدراك نفسه الادراك السليم والى تقديرها التقدير الدقيق، لأنّها تبيّن مدى تقدير الآخرين له ومستوى الاستقلاليّة التي يرونها لديه، وتقديرهم لمدى ثقته بنفسه ولمدى قدرته على التعلّم وعلى المبادرة.

_ الأحوال الصحّيّة والانفعاليّة التي يمرّ بها المتعلّم والتي تؤثّر

على قدرته على أدائه في عمله في الظرف الّذي يعيش فيه، إذ يختلف أداء .المتعلّم بين وضعيّة واخرى، وبين وقت وآخر من أوقات أيّام العمل

فالخلفيّة الحاملة لكل نشاطات التعلّم ولكل نشاطات الحياة تكمن في هذه الاعتبارات الذاتيّة وفي تفاعلها في شخصيّة المتعلّم.

إذا كانت الاختبارات الحيّة والآثار الاجتماعيّة للإختبارات المعيوشة والآثار الكلاميّة والأحوال الصحّيّة والإنفعاليّة تشكّل معدّلات الشعور بالثقة بالنفس فما هي الممارسات التربويّة المقوّية لهذا الشعور ؟

بيّنت الدراسات التربويّة أنّ على الممارسات التربويّة التي تقوّي ثقة المتعلّم بنفسه وتساعده على النجاح في تعلّمه أن تبنى على :

_ صياغة اهداف تربويّة دقيقة وواضحة ولمدى زمنيّ قصير، وقد عالجنا مسألة صياغة الأهداف التربويّة العامّة والخاصّة والمختصّة والإجرائيّة في دراسة خاصّة من هذا المؤلّف، لما لها من اهميّة قصوى في رفع ثقة المتعلّم بنفسه وبما يقوم به من أعمال علاوة على إيضاح السبيل للمتعلّم في السير في عمليّة تعلّمه.

_ صياغة أهداف تعود الى الفهم والتحليل والتوليف والتطوير والاكتساب للكفايات التعليميّة المنوي العمل عليها دون الاقتصار على أهداف تركّز على الفهم والحفظ.

_ شرح طرائق العمل والإستراتيجيّات المطلوب التدرّب عليها عن طريق التمارين المتنوّعة. فقد أظهرت الدراسات التربويّة أن

من أهم عوامل عدم تمكّن المتعلمين من إنجاز ما هو مطلوب منهم عدم شرح المعلمين للمتعلمين طريقة العمل الواجب إتباعها في الأوضاع التعليمية المختلفة.

من أهم عوامل عدم تمكّن المتعلّمين من إنجاز ما هو مطلوب منهم من أعمال وأنشطة إن في المدرسة أو في المنزل، إنّما تعود الى عدم شرح المعلّمين للمتعلّمين طريقة العمل الواجب إتّباعها في النشاط المطلوب والاستراتيجيّات الواجب استثمارها في الاوضاع التعليميّة المختلفة ، ممّا يعني ضرورة التركيز على طرائق العمل والاستراتيجيّات الخاصّة والمشتركة التي يمكن استثمارها في كل ميادين التعلّم.

_ استثمار طرائق العمل الفريقي والتعلّم التعاوني في التعليم لأنها تساعد المتعلّمين على اكتساب الثقة بالنفس وعلى الاستفادة القصوى من مشاركتهم في العمل الصفّي لأنّها مبنيّة على أساس التعاون بين أفراد فريق العمل وليس على أساس التنافس في ما بينهم.

_ القيام بعمليّات تقويم غنيّة ومتنوّعة إن لناحية المضمون التعليمي أو لناحية أنواع الإختبارات المطلوبة والتي تطال كلّ الكفايات المقصودة بالتعليم؛ ومن الضروري أن تكون هذه التمارين من الّتي سبق شرحها للمتعلّمين كما سبق العمل عليها قبل اللجوء الى امتحان المتعلّمين فيها.

_ إمكانيّة اختيار المتعلّمين للأعمال والنشاطات المطلوب القيام بها، ويتأتّى ذلك من خلال عرض المعلّم أعمالاً متنوّعة وغنّيّة ومتناسبة يختار المتعلّم في ما بينها بما يتناسب مع ذوقه وميوله وتقديره لإمكانيّاته.

_ إعلام المتعلّمين بنتائجهم فرديّاً دون أن يعرف المتعلّمون

من الضروري عدم مقارنة المتعلمين ببعضهم البعض، إنما علينا مقارنة نتائج المتعلمين في عمل ما بما حصّلوه في أعمال أخرى

الآخرون بذلك ودون اللجوء الى مقارنة المتعلّمين ببعضهم البعض، لأنّ الأبحاث بيّنت أنّ إعلام المتعلّمين بإخفاقاتهم في عمل من الأعمال او في نشاط من الأنشطة، يكون أقلّ أثراً على شعورهم بفعاليّتهم الذاتيّة ، وعلى شعورهم بثقتهم بأنفسهم ويعطيهم أملاَ أكبر بالتحسّن إذا ما قام على مقارنة نتيجة المتعلّمين في هذا العمل بنتائجهم في أعمال اخرى لهم، وليس بنتائج رفاقهم، ممّا يستحثّهم على البناء على النجاحات السابقة والاستفادة من الأخطاء التي وقعوا فيها في أعمالهم المستقبليّة لتصويب تعلّمهم والاستفادة منه.[1]

يقوّى التقويم المعياري روح المنافسة لدى المتعلمين ويبعدهم عن التعاون في ما بينهم

_ استعمال التقويم المحكّي المرجع الّذي يحكم على مستوى أداء المتعلّم ومدى إنجازه من خلال النظر الى مدى تحقيقه للأهداف التعليمية دون مقارنته بغيره من المتعلّين، والابتعاد عن التقويم المعياري المرجع الّذي يقوم على مقارنة أداء المتعلّم باداء المتعلّمين الآخرين المشابهين له في الظروف التعليميّة عينها، وذلك لأنّ التقويم المعياري يقوّي روح المنافسة لدى المتعلّمين، ويبعدهم عن التعاون الّذي يؤتي ثماره لكل من يقوم به إذا ما أحسن المعلّم استثماره في تعليمه.

_ تدريب المتعلّمين على التقويم الذاتي القائم على تقدير النشاط الّذي يقوم به المتعلّم حقّ قدره وعلى عدم المغالاة في تصوير

(1) Wigfield, J.S. eccles, Development of Achievement Motivation, San Diego, Academic press, 2002.

الإمكانيّات وفي تقدير القدرات لأنّ ذلك يؤدّي الى اخفاقات كبيرة يكون لها أكبر الأثر على مسار المتعلّم التعلّمي.

_ استعمال الملاحظات التي تؤكّد على ما يمكن تحسينه في العمل لا على النتيجة التي توصّل اليها المتعلّم، وعلى أنّ بإمكان المتعلّمين أن يحسّنوا أعمالهم باستعمال الإستراتيجيّات المدروسة، وفي ذلك تأكيد ليس على النتيجة التي تمكّن المتعلّم من الوصول اليها إنّما على طريقة التعلّم الّتي هي أجدى من النتيجة لإمكانيّة استغلالها في كلّ تعلّم لاحق.

_ الابتعاد عن الأحكام التي يصدرها المعلّم، قصداَ أو عفواً، وإن كانت معبّرة عن حقيقة وضعيّة المتعلّم التعليميّة لأنّها تسجن التلميذ ويصعب عليه الخروج من اسرها، وقد تؤدّي به الى تغيير مساره التعليمي عن غير وعي لما هو مؤهّل له.

علينا التركيز في التقويم ليس على النتيجة المتحصِّلة إِنَّما على طريقة التعلُّم

_ اللجوء الى أساليب التشجيع المتوازن الّذي يعبّر عن حقيقة تموضع المتعلّم بالنسبة الى مشروعه التعلّمي، فالإفراط في التشجيع كما الإفراط في التانيب مضرّان بالنسبة عينها لأنهما لا يقدّمان للمتعلّم صورة دقيقة عن مساره التعلّمي.

_ السهر على خلق المناخ الصفّي الهادئ والرصين الّذي يؤمّن شروط العمل الناجح الّذي يشعر فيه المتعلّم أنّه يتقدّم وأنّ هذا الوقت الصفّي مستغل بطريقة تؤمّن الاستفادة القصوى منه علماً وعملا وارتياحاً.

الشعور بالثقة بالنفس إحساس داخليّ نامٍ، إنّه لا يشكّل معطى جامداً

إنّما هو يُكتسب وينمو من خلال النشاطات التعلّميّة التي يقوم بها المتعلّم ومن خلال الطرائق والاستراتيجيّات التي يستثمرها المعلّم في تعليمه، كما إنّه قد يضعف ويتلاشى ما لم نقم بتقويته من خلال ما نقوم به من نشاطات قائمة على روح التعاون والمشاركة والتقويم والمبادرة. وللمعلّم في هذا المجال الدور المحفّز، الّذي لا يستغنى عنه، المنطلق من أنّه يشكّل السلطة المعنويّة العارفة والموضوعيّة والحاضرة دوماً لمساعدة المتعلّمين على استعادة ثقتهم بأنفسهم إذا ما فقدوها وعلى ترسيخ هذه الثقة إذا ما وجدت واعتراها بعض الضعف.

للاستزادة والتوسّع :

_ Bandura, A., Auto-efficacite, le sentiment d'efficacite personnelle, Bruxelles, De Boeck, 2003.

_ Croiset, J.C., & Neuville E., (2004), Lutter contre l'echec scolaire au sein de la classe en agissant sur les prejuges de la reussite, in Toczek M.-C. & Martinot D.(Eds), Le defi educatif. Des situations pour reussir (55 – 82). Paris, Armand Colin.

_Lessard, C., Altet, M., paquay, L., & Perrenoud, Ph., (2004), Entre sens commun et sciences humaines. Quels saviors pour enseigner? Bruxelles, DeBoeck.

_ Wigfield, J.S. eccles, Development of Achievement. Motivation, San Diego, Academic press, 2002.

13 – المناخ الصفّي

مقدِّمة

إذا كانت العمليّة التربويّة الصفّيّة التعليميّة التعلّميّة تقوم على عناصر الدائرة التعليميّة المتمثّلة في المعلّم، المتعلّم، المعارف والوضعيّة التعليميّة التعلّميّة،(صيّاح، تعلّميّة اللغة العربيّة، الجزء الثاني، ص. 19 - 20) فإنّ نجاح هذه العمليّة يفترض وجود مناخ صفّي ملائم لتعلّم المتعلّمين نابع من التفاعل الايجابي بين المعلّم والمتعلّمين والقائم على الموقف من المعلّم ومن الرفاق ومن العمل المدرسي. ولعلّ من البديهي القول أنّ تأمين المناخ الصفّي الايجابي شرط أساسي لكلّ تعلّم ولكل تربية، وأنّ نوعيّة التربية وأثر التعلّم الصفّي يتوقّفان على جودة المناخ الصفّي وعلى العلاقة التربويّة التي تسود بين المعلِّمين والمتعلّمين في الصفّ.

فما هو المناخ الصفّي؟ ما هي العناصر المكوّنة للمناخ الصفّي؟ وما هي استراتيجيّات خلق مناخ صفّي مؤات للتعلّم؟ هذا ما سوف نعالجه في هذا الفصل.

ما هو المناخ الصفّي؟

يتشكّل المناخ الصفّي من التفاعل الّذي يقوم بين المعلّم والمتعلّمين في الصفّ سعياَ لتحقيق اهداف التربية؛ وإذا كان على المعلّم أن يؤمّن

شروط المناخ الصفّي الايجابي المساند لعمليّة التعلّم، فقد يكون المتعلّمون في غير هذا الوارد إذ يقوّضون جهود المعلّم ويعملون على خلق مناخ صفّي غير ملائم للتعلّم، فيتضرّر المناخ الصفّي ويصعب التعلّم، وتؤول جهود المعلّم الى الاخفاق. لذلك فالمناخ الصفّي نتاج مشترك لتعاون المعلّم والمتعلّمين في ما يؤمّن مصلحة المتعلّمين في الوصول بالعمل المدرسي الى الأهداف المرجوّة منه. وقد يكون هذا المناخ إيجابيّاَ أو سلبيّاَ غير أنّ مسؤوليّة إِنجاح المناخ الصفّي تقع على المعلّم منذ بداية السنة الدراسيّة حيث ترتسم معالم الوضعيّة الصفّيّة التي سيسير العمل على اساسها في الصفّ إنطلاقاً من شخصيّة المعلّم وطرائق تعليمه وإدارته لصفّه وتعاطيه مع المتعلّمين. ولا تشكّل هذه العناصر شروط النجاح التي لابدّ منها إنّما هي تشكِّل المكوّنات التي على المعلّم أن يعمل عليها لتأمين المناخ الصفّي الإيجابي الّذي يتغيّر من معلّم الى آخر ومن صفٍّ الى آخر.

المناخ الصفِّي نتاج مشترك لتعاون المعلِّم والمتعلِّمين في ما يؤمِّن مصلحة المتعلِّمين في الوصول بالعمل المدرسي إلى الأهداف المرجوَّة منه

ولا يخفى في هذا الإطار أنّ الانتاجيّة الصفّيّة للمتعلّمين تتأثّر بالأبعاد الاجتماعيّة والانفعاليّة للمتعلّمين الّذين غالباَ ما يقومون بمقارنة بعضهم ببعض وبابناء جنسهم على وجه الخصوص.

العناصر المكوّنة للمناخ الصفّي:

للمناخ الصفّي عنصران اساسيّان هما المعلّم والمتعلّمون.

فمواقف المعلِّم من التربية والتعليم ومن المتعلّمين ومن التجدّد التربوي والتعليمي، وردّات فعله الفوريّة المحكومة بالارتجال

الآني الصفّي من جهة والمخطّطة والمفكّر بها من قبل من ناحية اخرى، ونشاطاته التعليميّة المتنوّعة التي تنبئ بنظرته التربويّة الى العمل التربوي المدرسي، وطرائق تعليمه والأسس التربويّة التي تبنى عليها، وسلوكيّاته في إدارة صفّه، من هدوء وضبط انفعال وتروٍّ في ردّات الفعل، هذه كلّها تشكّل المكوّن الأوّل الأساسي للمناخ الصفّي الّذي ينتج من التفاعل بين هذا المكوّن ومكوّن المتعلّمين الّذي ينطلق من خلفيّاتهم الاجتماعيّة والنفسيّة ومن مساراتهم التعليميّة المتعدّدة التي تظهر من خلال ردّات فعلهم على العمل المدرسي ومن النشاطات التعليميّة، ومن التفاعل الصفّي ومن المجموعات الصفّيّة القائمة في كلّ صفّ والناتجة عن تكتّل المتعلّمين تبعاً لعمرهم أو لجنسهم او لتاريخهم المدرسي. وهذان المكوّنان هما في بداية كلّ عام دراسي في مواجهة غير محسومة النتائج يكون المعلّم فيها مبادراً مظهراً طريقة إدارته لصفّه ومنهج عمله ومتطلّبات العمل معه، ويكون فيها المتعلّمون في موقف المترقّب لما يجب ان تكون عليه ردّات فعلهم من هذه الطريقة في التعاطي الصفّي. لذلك فالمناخ الصفّي صيرورة دائمة تنطلق في بداية السنة الدراسيّة وتستمرّ طيلتها بجهد متواصل من المعلّم والمتعلّمين على حدّ سواء مع استلام المعلّم زمام المبادرة وممارسة الإدارة الصفّيّة بطريقة تضع نصب عينيها تعلّم المتعلّمين، وتأمين قدر عال من التحفيز، والابتعاد عن إثارة التوتّر الصفّي، وعن كلّ ما يؤثّر سلباً على إقبال المتعلّمين على التعلّم، والاهتمام الدائم بالمسار التعلّمي لكل متعلم، والتركيز على هدف التمكّن الفكري بدل التركيز على

المناخ الصفي صيرورة دائمة تنطلق في بداية السنة الدراسيَّة وتستمر طيلتها بجهد متواصل من المعلم والمتعلِّمين على حدٍّ سواء.

هدف التميّز الأدائي عند المتعلّم، والسهر على تأمين جودة متنامية للمناخ الصفّي الإيجابي.

وقد أظهرت الدراسات أنّ تاثير المعلّم في تأمين المناخ الصفّي الإيجابي العائد لشخصيّته ولطريقة إدارته لصفّه يرقى الى 16 % من مجمل العناصر المؤثّرة في المناخ الصفّي.

استراتيجيّات خلق مناخ صفّي مؤات للتعلّم:

يتنازع ميدان استراتيجيّات خلق مناخ صفّي مؤاتٍ للتعلّم نظريّتان هما : نظريّة المناخ الصفّي المبني على السيادة الذاتيّة للمتعلّم ومناخ التحفيز الذاتي المنطلق من المتعلّم، وسنحاول عرض هاتين النظريّتين وتوضيح مقوّمات كلٍّ منهما.

نظريّة المناخ الصفّي القائم على السيادة الذاتيّة للمتعلّم :

تقوم نظريّة المناخ الصفّي القائم على السيادة الذاتيّة للمتعلّم على تعلّمه على ان المناخ الصفّي يبنى على العناصر الآتية :

_ اختيار المتعلّم بين الأنشطة المعروضة عليه من قبل المعلّم.

_ تشجيع المعلّم للجهود المبذولة من المتعلّم وللتقدم الحاصل في التعلّم.

_ اعتبار الخطأ خطوة من خطوات التعلّم.

_ اعتماد التنوّع في أساليب العمل المدرسي من أعمال فرديّة وأعمال

فرق وأعمال جماعيّة.

_ تقييم المتعلّم بالاستناد الى التقدّم الحاصل في مساره التعلّمي وليس بالاستناد الى نتائج عمل الآخرين والى ما يجب ان يتوصّل اليه من نتائج.

_ التعاطي مع الزمن المدرسي بطريقة مرنة بالسماح للمتعلّمين بالعمل حسب وتيرة كلٍّ منهم.

_ التركيز في التعليم على هدف تمكّن المتعلّم من طريقة التفكير ومن اكتشاف المسار الفكري المرافق للتعلّم بدل التركيز على هدف تمكّن المتعلّم من الأداء المتميّز.

يرتبط المناخ الصفيِّ المبني على السيادة الذاتية للمتعلم على تعلمه إرتباطاً إيجابياً بمتغيِّرات تحفيزية إنفعالية، معرفيَّة وسلوكيَّة مساندة للتعلُّم المدرسي

وقد اظهرت الدراسات التربويّة (غالان 2006)، أنّ المناخ الصفّي المبني على السيادة الذاتيّة للمتعلّم على تعلّمه يرتبط ارتباطاً ايجابيّاً بمتغيّرات تحفيزيّة انفعاليّة، معرفيّة، وسلوكيّة مساندة للتعلّم المدرسيّ، تتلخّص في المواقف الايجابيّة للمتعلّم من التعلّم وفي المثابرة أمام الصعاب المدرسيّة، وفي القبول الطوعي لبذل الجهد، وفي معدّل التوتّر المنخفض الّذي يعاني منه المتعلّم أمام العمل المدرسيّ، وفي استثمار المتعلّم لاستراتيجيّات تعلّم فعّالة، وفي الاقبال على أنشطة تحدٍّ تتخطّى صعوبتها امكانيّات المتعلّم.

نظريّة مناخ التحفيز الذاتي المنطلق من المتعلّم:

تقوم نظريّة مناخ التحفيز الذاتي المنطلق من المتعلّم على تشجيع المتعلّم عل الاختيار الطوعي للنشاط التعلّمي والالتزام به؛ ويعتمد

هذا التحفيز على عوامل عديدة أهمّها:

_ سلوكيّات المعلّم الّتي تمنح المتعلّمين الاختيار بين نشاطات عديدة تطرح تحدِّياً لهم.

_ السماح للمتعلّمين أن يعبّروا عن ردّات فعلهم أمام العمل المدرسي، فيسمعها المعلّم ويقدّرها ويتبصّر في فهم ابعادها، وتكون ردّات فعله عليها متناسبة مع مستوى المتعلّمين الانفعالي والفكري ومع الظرف الذي يعيشونه في تعلّمهم.

_ مرافقة المتعلّمين في مساراتهم التعلّميّة مرافقة علميّة، تعلّميّة وانفعاليّة.

_ شرح الأعمال المطلوبة وتبيان مدى مساهمتها في تحقيق أهداف التعلّم القريبة والبعيدة المدى.

_ مواقف المعلّم الحارّة التي تنمّ عن حضوره الدائم مع المتعلّمين علماَ ووقتاً، وعن تنبّه وتقدير لردّات فعلهم مهما كان نوعها، وتهنئة المتعلّمين على نجاح أصابوه، على جهد بذلوه ولو لم يكن متوافقا مع ما طلبه المعلّم؛ فالتشارك في الشعور في العمل مسألة في غاية الأهميّة لبث جوّ من المناخ الصفِّي الإيجابيّ الّذي يجعل المتعلّمين في تحفّز مستمرّ، وفي توقّع لما يمكن أن يكون عليه مسار التعلّم في هكذا مناخ تسوده الثقة المتبادلة، وردّات الفعل الحقيقيّة.

> التشاركُ في الشعور في العمل مسألة في غاية الأهميَّة لبثِّ جوَّ من المناخ الصفيِّ الإيجابي الذي يجعل المتعلمين في تحفَّز مستمر

هذه هي أهمّ مكوّنات المناخ الصفّي الّذي يجعل تعلّم المتعلّم عملاً مرغوباً به فيقبل عليه متخطّياً الصعاب الّتي يواجهها في مساره التعلّمي ومستنداَ على ثقته بالمعلّم وثقة المعلّم به، وعاملا

على التعاون في سبيل التقدّم مع رفاقه ممّا يشكّل هدفاً ليس للعمل المدرسي فحسب إنّما للحياة في المجتمع حيث يشعر الإنسان أنّه بأمسّ الحاجة للتعاون مع الإنسان الآخر في رفع تحدّيات الحياة وفي جعلها أكثر إنسانيّة. وذلك يشكل هدفاً سامياً للتربية والتعليم في المجتمع وفي العالم المعاصر الّذي هو بامسّ الحاجة الى التعاون والتضامن الانساني.

للاستزادة والتوسّع :

- Bourgeois, E., et Gaetane C., (dir.), (2007), Apprendre et faire apprendre, Paris, P.U.F., 2 tirage.

- Galand,B., Philippot, P., Frenay, M., (2006), Structure de buts, Relations enseignants eleves et adaptation scolaire des eleves; une analyse multi-niveaux, Paris, Revue francaise de pedagogie, n 155, p. 57 – 72.

- Sarrazin,Ph.,Tessier, D.,& Trouilloud, D., (2006), Climat motivationnel instaure par l'enseignant et implication des eleves en classe: L'etat des recherches, dans Revue francaise de pedagogie, n 157, octobre-novembre-decembre, p. 147 – 177.

14 – المعلّم وسلطته المعنويّة في الصفّ

مقدِّمة

تتكاثر الشكوى عند الأساتذة والمعلّمين بوجه عامّ وعند من يدرّسون في المرحلتين المتوسّطة والثانويّة بصورة خاصّة من الميل العارم لدى المتعلّمين الى عدم الالتزام بالنظام المدرسي، الى الفوضى والى تحدّي سلطة الأساتذة والمعلّمين في الصفّ؛ وهذه الظواهر السلوكيّة هي في ازدياد وترسّخ مع ميل الى ان تصبح معمّمة على كل المدارس، مدينيَّة ام ريفيّة، خاصّة أم رسميّة، مهنيّة أم أكاديميّة، وهي تطرح مسألة السلطة المعنويّة للاستاذ والمعلّم في الصفّ في ظلّ الأزمات التي يعاني منها المجتمع من تبدّل نظام القيم ومن تغيّر العادات الاجتماعيّة وانعكاس ذلك كلّه على المدرسة وعلى المعلّمين والمتعلّمين على حدٍّ سواء. وإذا كانت العادات الإجتماعيّة السائدة في المدرسة هي عينها العادات السائدة في المجتمع، وإذا كان الفاعلون في المدرسة يحرصون على المحافظة على هذه العادات وعلى ترسيخها عند المتعلّمين بهدف المحافظة على ما إِئتمنت عليه المدرسة من قيم المجتمع وعاداته، فإنّ التغّير في النظرة الى هذه العادات والقيم قد امتدَّ من المجتمع الى المدرسة، وغدت بذلك غير قادرة على عدم السير في ما هو عليه الوضع القيمي في المجتمع الّذي ينتمي اليه المتعلّمون؛ فاهتزاز السلطة العائليّة في المنزل وفي

> اهتزاز السلطة العائليَّة في المنزل وفي المجتمع هو السبب الأول لاهتزاز سلطة الأساتذة والمعلمين المعنويَّة في المدرسة

المجتمع هو السبب الأوّل لاهتزاز سلطة الأساتذة والمعلّمين المعنويّة في المدرسة، واهتزاز سلطة الإدارة في المؤسسة التربويَّة. وتغيّر السلطات السياسيّة في المجتمع وانتقالها من اشخاص الى آخرين ومن أحزاب الى أحزاب أخرى فتح باب النسبيّة في التعاطي مع المتغيّرات المجتمعيّة في باب السلطة بوجوهها كافّة.

السلطة المعنويّة للمعلّم في المدرسة

تُرسِّخ السلطة المعنوية للمعلِّم في ذهن المتعلمين السلطة المجتمعيَّة الضروريَّة لقيام المجتمع

تقوم السلطة المعنويّة للمعلّم في المدرسة على ممارسة وكالة اعطاه إيّاها المجتمع بهدف تربية المتعلّمين على الأسس والمبادئ التي ارتضاها المجتمع لتربية المتعلّمين وتعليمهم أحدث العلوم واكثرها فائدة لهم في حاضرهم وفي مستقبلهم. وهي بذلك كفاية مهنيّة لازمة لممارسة مهنة التعليم تجعل حياة الصفّ اليوميّة ممكنة مع المتعلّمين، كما أنّها تجد حدودها في خير المتعلّمين وفي تأمين ما يساعدهم على مواجهة الحياة.

وترتكز ممارسة السلطة المعنويّة في الصفّ على نشاط المعلّم وحيويّته وقدرته على الاقناع، والسهولة في التواصل مع المتعلّمين باللغة التي يميلون اليها، وعلى خلق الوضعيّات التعليميّة التعلّميّة التي تجذب المتعلّمين، وعلى تجسيد فكرة النظام المدرسي والالتزام به والاتفاق مع المتعلّمين على الأسس الواجب اتّباعها في الصف تاميناً لحسن سير العمليّة التربويّة التعليميّة التعلّميّة والنظام المدرسي بوجه عام وعلى ما يستتبعه الاخلال بهذا النظام من اجراءات. وتشكّل هذه

العناصر الأساس لإدارة فاعلة للصف تتجسّد فيها ومن خلالها السلطة المعنويّة للمعلّم المنوطة به من المجتمع. ولا يخفى أنّ ممارسة السلطة المعنويّة يستلزم من المعلّم الثبات على تطبيق ما اتّفق عليه مع المتعلّمين انطلاقاً من المبادئ التربويّة التي تسيّر عمله التربوي التعليمي، وعدم التراجع أمام صعوبات الممارسة التعليميّة اليوميّة مهما كانت كبيرة، لترسيخ فكرة الالتزام بالنظام والقانون عند المتعلّمين، وعدم التفلّت منه عندما يجدون الى ذلك سبيلاً. والواقع أنّ مبدأ السلطة المعنويّة للمعلّم في الصفّ قائم على ترسيخ فكرة السلطة المجتمعيّة الضروريّة لقيام المجتمع في ذهن المتعلّمين مع عدم إغفال إمكانيّة تطويره عندما يرون ذلك ضروريّاً.

والواضح في هذا السياق أنّ ثبات المعلّم على القيم التي يطبّقها في الصفّ يؤدّي الى ثبات المتعلّمين في طباعهم وشخصيّاتهم وإلى اكتسابهم ثقة بأنفسهم، وميلهم الى التجديد وإظهار الاهتمام بما يقومون به في حياتهم، والسلطة المعنويّة للمعلّم في الصف ليست شأناَ معطى يستثمره المعلّم دون أن يستحقّه، إنّما هي مكتسب يعمل المعلّم على استحقاقه يوميّا عندما يتمكّن من مزاوجة ممارسته السلطة المعنويّة في الصفّ مع ممارسته الكفايات التعليميّة الضروريّة لممارسة مهنة التعليم،(أنظر كفايات معلّم اللغة العربيّة في تعلّميّة اللغة العربيّة، انطوان صيّاح ص. 33 – 51)، ومع احترام شخصيّة المتعلّمين ومع سماعهم ومع تقديم صورة المعلّم المثال الذي يحترم نفسه ويحترم الآخرين فيصبح جديراً باحترامهم، وعندما يشعر المتعلّمون أن احترام سلطة المعلّم ضروريّة للتقدّم في

> إن ثبات المعلِّم على القيم التي يطبِّقها في الصف يؤدي إلى ثبات المتعلِّمين في طباعهم وشخصياتهم وإلى اكتسابهم ثقة بأنفسهم

التعلّم وللحصول على ثقة الآخرين واحترامهم.

وتتراوح اساليب المعلّمين بالنسبة الى ممارستهم السلطة المعنويّة في الصفّ بين أربعة هي الآتية:

_ الأسلوب المتهاون واسلوب التحفيز الإنساني والأسلوب الديمقراطي والأسلوب التسلّطي، وهي اساليب على المعلّم الابتعاد عن بعضها كالأسلوب المتهاون أو الأسلوب التسلّطي الّذين يؤدّيان الى الفوضى والى انهيار سلّم القيم عند المتعلّمين والى نشوء الزمر التي تلجأ الى الفوضى في فرض ما تريده، والالتزام الدائم ببعضها الآخر كالأسلوب الديمقراطي واسلوب التحفيز الإنساني لأنّهما يشكّلان النموذج الّذي يمكن الاحتذاء به في العلاقات الانسانيّة في المجتمع من احترام للرأي والرأي الآخر ومن إصغاء للآخرين ومن تكريس حق الاختلاف بين البشر. ولعلّ أفضل السبل في ممارسة السلطة المعنويّة في الصفّ تلك التي تقوم على :

_ العمل على سيطرة جوّ من الثقة والاحترام والتقدير في الصفّ بين المعلّم والمتعلّمين، و الابتعاد عن أي شكل من أشكال الممارسة التعسّفيّة أو المتراخية للسلطة المعنويّة في الصفّ مهما كانت الظروف قاسية على المعلّم في ممارسته التعليميّة، ذلك أنّ التعسّف يقطع العلاقة التربويّة بين المعلّمين والمتعلّمين ويغدو من الصعب وصلها من جديد، والتراخي يزيل الهيبة التي تشكّل الأرضيّة اللازمة لممارسة السلطة المعنويّة، فيفقد المعلّم احترامه ولا يمكنه بالتالي استعادته ابداً؛ وقد أظهرت الدراسات

التعسُّف يقطع العلاقة التربويَّة بين المعلمين والمتعلِّمين، والتراخي يزيل الهيبة التي تشكل الأرضيَّة اللازمة لممارسة السلطة المعنويّة

التربويّة أنّ من لايستطيع فرض احترامه على المتعلّمين لا يمكنه ان يقوم بمهامه التعليميّة إذ لا يمكنه أن يشكّل مثالاً للمتعلّمين قابلاً للاحترام. ويتطلّب ذلك الكثير من المران والصبر والتانّي وضبط الانفعال والنظر الى ما يحدث في اللحظة التعليميّة من منظار الأهداف التربويّة البعيدة المدى الحاسمة في بناء شخصيّة المتعلّم. ولن يكون ذلك للمعلم إلاّ بالاكتساب التدريجي المبني على الخبرة وعلى الممارسة المفكّرة لمهنة التعليم المغتنية بالتفكير الدائم حول الممارسة التعليميّة.

_ الوضوح والدقّة في ما هو مطلوب من المتعلّمين في الصف وخارجه بما يزيل اللبس والإبهام ويفتح الطريق واسعاً أمام إقبال المتعلّمين على العمل المدرسي دون تخوّف من الوقوع المحتّم في الخطأ. ولا يكون ذلك إلاّ انطلاقاً من التحضير الموسّع للمادّة الدراسيّة، ومن اللجوء الى استراتيجيّات المذاكرة والربط والتسلسل بين أجزاء العمل التعليمي والشرح وإعادته كلّما لزم الأمر ذلك.

_ الشرح المنظّم والدقيق والمتسلسل للمادّة التعليميّة والمبسّط لمعطياتها والمذكّر لما قد تعلّمه المتعلّمون في ما مضى من هذا الصفّ أو لمّا تعلّمه المتعلّمون في ما قبل في صفوف أخرى، والمحفّز للمتعلّمين على الإقبال على العمل وعلى الإستفادة منه وإفادة الآخرين . ولا مانع في ذلك من الاستعانة بالمتعلّمين لمساعدة رفاقهم على الفهم والاستيعاب وعلى صياغة المفاهيم بلغة قريبة من مستوى فهمهم. وللخبرة التعليميّة دور كبير في ذلك بما تؤمّنه للمعلّم من قدرة على تنويع طرائق التعليم

ونشاطاته من عمل فردي او عمل فريقي ومن استثمار للوقت يتخطّى الأطر التقليديّة المعهودة في إدارة الصفّ.

_ الاهتمام لردّات فعل المتعلّمين وتشجيعهم على الالتزام بالعمل الصفّي عن طريق تقديم تفاسير مقنعة لسلوكيّاتهم بصورة عامّة ولسلوكيّاتهم الخاطئة بصورة خاصّة، وتقديم الدعم الدراسي المناسب للمتعسّرين في إطار ما يسمّى بالأعمال الإضافيّة، ومرافقتهم في مساراتهم التعلّميّة المتنوّعة لأنّ المتعلّمين بحاجة الى تاكيد المعلّمين لصحّة توجّهاتهم إذ هم يعتبرونهم المرجع الذي يمكن الركون الى آرائه.

المتعلِّمون بحاجة إلى تأكيد المعلِّمين لصحَّة توجهاتهم إذ هم يعتبرونهم المرجع الذي يمكن الركون إلى آرائه

_ امتداد ظلّ المعلّم على الصفّ بكامله دون استثناء أو اقصاء او إهمال أو نسيان من ايّ نوع كان، فلكل المتعلّمين الحقوق عينها والواجبات عينها، ولهم الحقّ على المعلّم بالاهتمام عينه دون تفرقة أو تمييز بين متعلّم وآخر مهما كانت خلفيّة هذا المتعلّم الفكريّة أو الانفعاليّة. والمعلّم في ذلك يعطي نموذجاً راقياَ من نماذج السلطة العادلة المنصفة الراقية التي ترمز الى ما يجب أن تكون عليه السلطات في المجتمع.

_ قيادة عمليّات الشرح والاستفساروالنقاش بروح ديمقراطيّة عالية تحافظ على حقّ الجميع في التعبيرعن الرأي، وعلى حقّهم في الردّ والإيضاح والاستفسارمحافظين في ذلك على حقوق الآخرين وعلى حقوقهم، وعلى مساحة واسعة من الحرّيّة في التعبيرعن الآراء مهما تنوّعت او اختلفت، وعلى ميلٍ واضح الى استثمار مساحات الحرّيّة في تكوين تفاهمات قائمة على

المعلم نموذج راقٍ من نماذج السلطة العادلة المنصفة الراقية

الفهم الموضوعي للقضايا الخلافيّة التي يعاني منها المجتمع، وفي الوصول الى ما يمكن اعتباره تقريباً لوجهات نظر متناقضة في قضايا مجتمعيّة لا اتّفاق عليها.

_ ممارسة المرونة في تطبيق القوانين المتّفق عليها في الصفّ إذا ما وجد المعلّم ضرورة إنسانيّة لذلك، مع تبرير هذه المرونة وتطبيقها على الجميع دون استثناء، ومع شرح الحيثيّات التي قادت الى هذه المواقف لمنع سوء التفسير الّذي يلجأ اليه المتعلّمون عن غير علم او عن غير حقّ. فالتشارك في الشعور والاهتمام بالأوضاع الانسانيّة يرسّخ الشعور بالثقة بين المتعلّمين والمعلّمين ويعطي العمل المدرسي قيمته كواجب على المتعلّمين.

علينا المحافظة على مساحة واسعة من الحرية، وعلى استثمار هذه المساحة في تكوين تفاهمات قائمة على الفهم الموضوعي للقضايا الخلافية

هذه بعض وجوه ممارسة السلطة المعنويّة في الصفّ، وهي ليست الوحيدة إنّما هي وجوه تغتني بممارسة كلّ معلّم وتتأقلم مع الحيثيّات الوضعيّة لكلّ صفّ انطلاقاً من خبرة المعلّم ومن المبادئ التربويّة التي يسير على هديها، غير أنّ هناك الكثير من الثوابت التي على كلّ معلّم ان يأخذها بعين الاعتبار مهما تغيّرت الظروف والأحوال ومهما اغتنت ممارساته وتبدّلت المعطيات التي يبني عليها مواقفه وآراءه وأحكامه التقييميّة التي تسيّر عمله التربوي والتعليمي في الأحوال التعليميّة المختلفة.

التشارك في الشعور والاهتمام بالأوضاع الإنسانية يرسِّخ الشعور بالثقة بين المتعلِّمين والمعلِّمين

للاستزادة والتوسّع :

- Charles, C.M., (1997), La discipline en classe, Modeles, doctrines et conduites, Bruxelles, DeBoeck.

- Estrela, M., TH., (1992), Autorite et Discipline en classe, Paris, ESF.

- Leonard, F., (2007), Autorite et conduite de classe, Paris, Nathan.

- Sarrazin, Ph.,Tessier, D.,& Trouilloud, D., (2006), Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des eleves en classe: L'etat des recherches, dans Revue Francaise de Pedagogie, n 157, octobre-novembre-decembre, p. 147 – 177

لائحة المراجع باللغة العربيّة :

– البدري. طارق، (2005)، إدارة التعلّم الصفّي، الأسس والإجراءات، عمّان، دار الثقافة.

_ أبو النصر. حمزة حمزة، وجمل. محمّد جهاد، (2005)، التعلّم التعاوني، الفلسفة والممارسة، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة، دار الكتاب الجامعي.

_باكي. ليوبولد، و كراهين. مرسيل، ودي كيتيلي. جان ماري، ترجمة طعمه. أنطوان، (2009)، التحليل النوعي في التربية، من ممارسات البحث الى مقاييس النوعيّة، دمشق، الجمعيّة العلميّة لكلّيات التربية في العالم العربي، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

_ دودين. حمزة محمّد و رباح. فايد رشيد، (2005)، الوظائف التفاعليّة والتنظيميّة للتعليم، غزّة، دار الكتاب الجامعي.

– الراميني. فوّاز، (2009)، المعلّم محترفاَ، نصائح تربويّة، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة، دار الكتاب الجامعي.

_ زيتون. كمال عبد الحميد، (2003)، التدريس نماذجه ومهاراته، القاهرة، عالم الكتب.

_ « « ، و كراسنة. جهاد فلاح، (2007)، إستراتيجيّة العصف الذهني حاصنة التعليم الإبداعي وحلّ المشكلات، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة، دار الكتاب الجامعي.

_ سعادة. جودت أحمد، عقل. فوّاز، إشتية. جميل، زامل. مجدي،

أبوعرقوب. هدى، (2006)، التعلّم النشط بين النظريّة والتطبيق، عمَّان، دار الشروق.

_ السليتي. فراس، (2008)، إستراتيجيّات التعلّم والتعليم، النظريّة والتطبيق، عمّان، عالم الكتب الحديث وجدارا.

_ فوزي. مؤيّد حسن،(2007)، المرجع في تدريس مهارات التفكير، دليل المعلّم، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة، دار الكتاب الجامعي.

– شحاتة. حسن، (1998)، المناهج الدراسيّة بين النظريّة والتطبيق، القاهرة، مكتبة الدار العربيّة للكتاب.

– الفتلاوي. سهيلة محسن كاظم،(2006)، المنهاج التعليميّ والتدريس الفاعل، عمّان، دار الشروق.

_ « « « « ، (2003)، كفايات التدريس، المفهوم، التدريب الأداء، عمّان، دار الشروق.

_ فيشر. روبرت ، ترجمة مخيمر. محمّد أمين، و عبد الفتّاح. فوقيّة، (2009)، تعليم الأطفال أن يفكّروا، غزّة، فلسطين، دار الكتاب الجامعي.

_ ليبمان. ماتيو، ترجمة نصرالله. نعيم منصور، (2009)، دور التفكير في العمليّة التعليميّة، غزّة، فلسطين، دار الكتاب الجامعي.

لائحة المراجع باللغة الاجنبيّة:

Bibliographie :

- Altet, M. (1994), La formation professionnelle des enseignants, Paris, P.U.F.

- Altet, M., (1996), Les conceptions de l'enseignant professeur: entre saviors,schemes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquet, M. Altet, E. Charlier, & Ph. Perrenoud (dir), Former des enseignants professionnels: quelles strategies? Quelles competences? 27 – 40. Bruxelles; DeBoeck Universite.

- Altet M., Paquet L., & Perrenoud Ph. (2002), Formateurs d'enseignants, Quelle professionnalisation? Bruxelles: DeBoeck.

- Amigues R., Zerbato-Poudou M, T., (2000), Comment l'enfant devient eleve. Les apprentissages a l'ecole maternelle, paris, Retz.

- Bandura, A., (2003), Auto-efficacite, le sentiment d'efficacite personnelle, Bruxelles, DeBoeck.

- Beckers,j. (2002), Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien reflexif par la formation initiale? Recherche et Formation, 46, 61 – 80.

- Bourgeois, E., et Gaetane C., (dir.), (2007), Apprendre

et faire apprendre, Paris, P.U.F., 2 tirage.

- Bourdoncle, L., & Lessard, C., (2003), Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Notes de synthese. Revue francaise de pedagogie, 142, p. 131 – 181.

- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., Lecomte Lambert, C., (1999), Diversite des pratiques d'enseignement a l'ecole elememtaire, in Revue francaise de pedagogie, n 126.

- Brousseau, G., (1998), Theories des situations didactiques, Grenoble, La Pensee Sauvage.

- Bruner, J., (1996), L'education ; entrée dans la culture, Paris, Retz.

- Bruner, J. (2000),Culture et mode de pensee, Paris, Retz.

- Bucheton, D., bronner, A., Jorro,A., Larguier, M., les pratiques langagieres des enseignants; des saviors professionnels inedits en formation, Reperes n 30.

- Byrnes, J. P., (2001), Minds, brains and learning: understanding the psychological and educational relevance of neuroscientific research, the guilford Press.

- Caine, R. & Caine G., (1997), Unleashing the power of perceptual change: The potential of Brain – based teaching. Charlottesville, VA: Association of

Supervision & Curriculum Development.

- Campbell, B., and Campbell, L., (1993), learning throught the multiple intelligence, intelligence connection, autumn. Also available at: // www. Multentell.com// articles/ Campbell-article.htm (accessed 3.1.05).

- Carre P., (2001), De la motivation a la formation, Paris, L'Harmatan.

- Charles, C.M., (1997), La discipline en classe, Modeles, doctrines et conduites, Bruxelles, DeBoeck.

- Charlot B., (1997), Du rapport au savoir. Elements pour une theorie, Paris, Anthropos.

- Croiset, J.C., & Neuville E., (2004), Lutter contre l'echec scolaire au sein de la classe en agissant sur les prejuges de la reussite, in M.-C. Toczek & Martinot D. (Eds), Le defi educatif. Des situations pour reussir 55 – 82. Paris, Armand Colin.

- Culioli, A., (1990), Pour une linguistique de l'enonciatiation, operations et representations, Paris, Orphys.

- Develay M., (1996), Donner du sens a l'ecole, Paris, ESF.

- Donckele, J.P., (2001), Profils d'enseignants et profils d'enseignes, se connaitre, les connaitre, Lyon, Chronique Sociale.

- Draper, S.W., (2004), Learning styles. www.psy.gla.ac.uk/steve/lstyles.html (accessed 28.12.2004).

- Estrela, M., TH., (1992), Autorite et Discipline en classe, Paris, ESF.

- Leonard, F., (2007), Autorite et conduite de classe, Paris, Nathan.

- Francois, F., (1999), La communication inegale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale, Paris, Delachaux& Nestle.

- Fumat, Y., Vincens C., & Etienne R., (2003), Analyser les situations educatives, Paris, ESF.

- Galand, B, Philippot, P., Frenay, M., (2006), Structure de buts, Relations enseignants eleves et adaptation scolaire des eleves; une analyse multi-niveaux, Paris, Revue francaise de pedagogie, n 155, p. 57 – 72.

- Gaonac'h, D., & Fayol, M., (2003), Aider les eleves a comprendre. Du texte au multimedia, Paris, Hachette, Collection Profession Enseignant.

- Gardner, H., (1983), les formes de l'intelligence, Paris, Odile Jacob.

- Gardner, H., Hatch T., (1990), Multiples intelligences go to school; educational implications of the theory of multiple intelligence, center for children and technology, technical report, Issue 4. www.edc.org/ cct/ ccthome/ reports/ tr4.html. (accessed12.1.05).

- Gather T.M., (2000), Innover au Coeur de l'etablissement scolaire, Paris, ESF.

- Gelin, D., Rayou, P., & Ria L., (2007), Devenir enseignant, parcours et formation, Paris, Armand Colin.

- Grangeat M., (1997), La metacognition, Une aide au travail des etudiants, Paris, ESF.

- Hensler, H., (2002), Au Carrefour de la recherche et de la pratique: La formation universitaire des enseignants. In M. Bru & J. Donnay (dir.), Recherches, pratiques et saviors en education 283 – 304. Bruxelles: DeBoeck.

- Houssaye, J., (1996), Autorite ou education, Paris, ESF.

- Howe, M.J.A., (1999), A teacher's guide to the psychology of learning., London Blackwell.

- Jorro, A., (2002), Professionnaliser le métier d'enseignant. Paris, ESF.

- Jorro A., (2007), Evaluation et developpement professionnel. Paris, L'Harmattan.

- Kail, M. & Fayol, M., (2003), Les sciences cognitives a l'ecole, Paris, PUF.

- Lafortune, l., Mongeau p., & pallascio R., (dir.), (1998), Metacognition et competences reflexives, Montreal, Editions logiques.

- Lautrey, J., (2003), A pluralistic approach to

cognitive differenciation and development, in R. J. Stenberg, J. Lautrey, & T. Lubart (Eds), Models of Intelligence: Internationals perspectives, Washington, DC, American psychological press.

- Leboterf, G., (2000), Construire les competences individuelles et collectives, Paris, Les Editions d'organisation.

- Lessard, C., Altet, M., paquay, L., & Perrenoud, Ph., (2004), Entre sens commun et sciences humaines. Quels saviors pour enseigner? Bruxelles, DeBoeck.

- Maillebouis, M., et Vasconcellos, N.-D.,(1997), " Un nouveau regard sur l'action educative : l'analyse des pratiques professionnelles", Perspectives Documentaires en Education, n 41, 35 – 67.

- Metacognition, Strategy Use, Instruction, (2010), Edited by Harriel Salatas Waters and Wolfgang Schneider, London. New york, the Guilford Press.

- Morin, E., (2000), Les sept saviors necessaires a l'education du futur, Paris, Seuil.

- Noel B., (1997), La metacognition, Bruxelles, Paris, DeBoeck Universite, 2 edition.

- Noels, K.A., Clement.R., pelletier, L. G.,(1999), perception's of teacher's communicative style and student's intrinsic and extrinsic motivation, Modern Language Journal, 83, 23 – 24.

- OCDE,(2002), Comprendre le cerveau: Vers une nouvelle science de l'apprentissage.

- Perrenoud, Ph., (2000), Dix nouvelles competences pour enseigner, Paris, ESF.

- Perrenoud, Ph., (2001), Developper la pratique reflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pedagogique, Paris, ESF.

- Perrenoud Ph., (1996), Enseigner; agir dans l'urgence, decider dans l'incertitude. Savoirs et competences dans un métier complexe, Paris, ESF.

- Perrenoud ph.,(1994), La formation des enseignants entre theorie et pratique, Paris L'Harmatan.

- Pintrch, P.R., & Schunk, D.H., (2002), Motivation and education. Theory, research and applications, Upper saddle river (NJ), Merrill Prentice-Hall.

- Richard, J.-F., (2004), les activites mentales, Paris, Armand Colin.

- Riopel, M.-C., (2006), Apprendre a enseigner: une identite professionnelle a developer, Ste-Foy: Presses de l'Universite Laval.

- Ruggierrio, V.R., (2000), The art of thinking; A guide of critical and creative thought, Somerest, NJ: Pearson Longman.

- Ryan, R. M., Stiller, J., Lynch, J. H., (1994), Representations of relationships to teachers, parents

and friends as predictors of academic motivation and self esteem, Journal of early adolescence, 14, 226 – 249.

-Sarrazin, Ph.,Tessier, D.,& Trouilloud, D., (2006), Climat motivationnel instaure par l'enseignant et implication des eleves en classe: L'etat des recherches, dans Revue francaise de pedagogie, n 157, octobre-novembre-decembre, p. 147 – 177.

-Tardif M., (2005), La profession d'enseignant aujourd'hui: evolution, perspectives et enjeux internationaux. Quebec, Paris, P.U.L., Bruxelles, DeBoeck.

-Trocme-fabre, H., Huort T., (1999), Reinventer le métier d'apprendre: le seul métier durable aujourd'hui, Editions d'organisation.

-Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L., (2004), Motivating learning, performance and persistence: the synergic effects of intrinsic goal contents and autonomy supportive contexts, Journal of personality and social psychology, 87, 246 – 260.

-Zimmerman, B., Z., & Schunk D., H., (2001), Self-regulated learning and Academic achievement, Theory, research, and practice (2 ed.), Mahwah, NJ, lawrence, Erlbaum associates.